

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y ARTES
DOCTORADO EN FILOSOFÍA
DIRECTOR: H. DANIEL DEI

TESIS

**LA NOOLOGÍA ZUBIRIANA: UN APORTE AL PROBLEMA DE LA
ENSEÑABILIDAD DE LOS DERECHOS HUMANOS**

AUTORA: MÓNICA FERNÁNDEZ

DIRECTOR DE TESIS: CARLOS CULLEN

CO-DIRECTOR DE TESIS: OSCAR CONDE

2016

LA NOOLOGÍA ZUBIRIANA: UN APOORTE AL PROBLEMA DE LA ENSEÑABILIDAD DE LOS DERECHOS HUMANOS

RESUMEN.....	4
PRÓLOGO	5
NÓMINA DE SIGLAS UTILIZADAS.....	7
<i>Siglas de la Obra de Zubiri</i>	<i>7</i>
<i>Otras Siglas.....</i>	<i>7</i>
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	14
EL MARCO ÉTICO-POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....	14
1-1 A MODO DE INTRODUCCIÓN	14
1-2 <i>El problema político-cultural en la educación griega: la ciudadanía</i>	<i>16</i>
1-3 <i>La pedagogía moderna y la formación de una ciudadanía particular</i>	<i>21</i>
1-4 <i>¿La crisis de la formación de la ciudadanía?.....</i>	<i>27</i>
1-5 <i>El concepto de Educación en Derechos Humanos.....</i>	<i>31</i>
1-6 <i>Concepto y fundamento de los DDHH como base para la EDH.....</i>	<i>32</i>
1-7 <i>Sobre la educación en derechos humanos y la filosofía práctica</i>	<i>37</i>
1-8 <i>Libertad e igualdad vs. asimetría y opresión: una ciudadanía particular.....</i>	<i>45</i>
1-9 <i>La educación en derechos humanos en América Latina.....</i>	<i>52</i>
1-10 <i>Una reflexión integrada para abrir una nueva discusión</i>	<i>56</i>
CAPÍTULO II	61
SENTIR, HABLAR, PENSAR, PREGUNTAR, VIVIR: LA NOOLOGÍA ZUBIRIANA Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.....	61
2-1 A MODO DE INTRODUCCIÓN	61
2-2 <i>Filosofía de vida y vida de filósofos: de maestros y discípulos.....</i>	<i>64</i>
2-3 <i>Filósofos de la vida y de la educación.....</i>	<i>83</i>
2-4 <i>La educación en derechos humanos.....</i>	<i>91</i>
2-5 <i>Una aproximación al concepto de enseñabilidad.....</i>	<i>98</i>
2-6 <i>Un cierre con final abierto.....</i>	<i>103</i>
CAPÍTULO III	108
LA INTELIGENCIA SENTIENTE APLICADA AL	108
PROBLEMA DE LA EDH	108

3-1 A MODO DE INTRODUCCIÓN	108
3-2 <i>La construcción del marco conceptual: la noología zubiriana y la EDH</i>	109
3-3 LA INTELIGENCIA SENTIENTE.....	113
3-3-1 <i>Actualización de lo real</i>	115
3-3-2 <i>Formalidad de realidad y formalidad de estimulidad</i>	122
3-4 INTELIGENCIA Y LOGOS	130
3-4-1 <i>El concepto de campo</i>	134
3-4-2 <i>La estructura del logos sentiente</i>	137
3-4-3 <i>Sobre la estructura básica del logos sentiente</i>	137
3-4-4 <i>Percepto, ficto y concepto</i>	141
3-4-5 <i>Afirmación y juicio</i>	142
3-4-6 <i>Sobre la estructura formal del logos sentiente</i>	147
3-5 INTELIGENCIA Y RAZÓN	151
3-5-1 <i>La marcha de la actividad pensante</i>	154
3-5-2 <i>La actividad pensante como razón</i>	158
3-5-3 <i>La razón como mía</i>	159
3-5-4 <i>La razón como razón de las cosas</i>	163
3-5-5 <i>Estructura formal del conocer: objetualidad, método y verdad racional</i>	165
3-5-6 <i>Tres modos o actos de la razón: modelizar, homologar y postular</i>	172
3-5-7 <i>Notas sobre el concepto del conocer</i>	174
3-5-8 <i>Apuntes sobre el método y lo metódico</i>	175
3-5-9 <i>Sobre la verdad y la razón o sobre la verdad racional</i>	181
3-6- <i>La unidad de la intelección sentiente</i>	186
3-7 <i>A modo de cierre o conclusión para abrir otras puertas</i>	190
CIERRE FINAL: LA PROVISIONALIDAD DEL SABER DESCUBRE NUEVAS INQUIETUDES .203	
BIBLIOGRAFÍA	217
ÍNDICE DE GRÁFICOS	222

RESUMEN

La presente tesis estudia la noología legada por Xavier Zubiri en tanto teoría aplicable a la enseñabilidad de los derechos humanos, pensados éstos como un enfoque pedagógico específico: la Educación en Derechos Humanos. Entre enseñar un campo jurídico (los derechos humanos) y educar en derechos humanos surge un problema epistemológico, que es la base para abordar su problemática metodológico-pedagógica.

La metodología que hemos utilizado en esta investigación es estrictamente de revisión de textos. El modelo de investigación es cualitativo, partiendo de la relectura de la trilogía sentiente y otras obras de Zubiri, así como también de otros textos que estudian la obra zubiriana, y trabajos sobre filosofía de la educación.

Sobre la conclusión diremos que la trilogía sentiente, al ser un estudio fenomenológico del acto de la inteligencia que inaugura una consiguiente actividad intelectual, de arranque se vislumbra su implicancia educativa. Los aportes de la *noología* aplicados a la cuestión metodológica que caracteriza a las acciones de enseñanza y aprendizaje resultan un enorme aporte a la filosofía de la educación, puesto que permite dialogar sobre un problema epistemológico que es el que caracteriza la cuestión metodológica. La tarea de aplicar la *noología* al marco teórico de la metodología pedagógica de la Educación en Derechos Humanos resulta significativamente adecuada.

PRÓLOGO

Un trabajo como el que sigue es siempre un logro colectivo. Escribimos textos con lo que dicen los autores estudiados. Escribimos gracias al recuerdo de las imágenes de maestros y discípulos. Rememoramos sucesos compartidos con amigos y amigas. Intercalamos la tarea de escritura con tiempos dedicados a la amenidad diaria de nuestra familia: los que están, los que estuvieron y aquellos que vendrán.

Lo cierto es que es casi imposible recordar a todas esas personas. Por eso voy a agradecer específicamente a aquellos que están aquí y ahora presentes en mi memoria. Primero que nada voy a reconocer, y no me voy a cansar de hacerlo, al Dr. Oscar Conde. Siempre dispuesto a ayudar en todo, desde lo metodológico hasta la interpretación de vocablos griegos y latinos; y desde las formalidades de escritura de textos hasta su personal escucha atenta. Gracias, profesor Conde.

No puedo dejar de mencionar los aportes del Dr. H. Daniel Dei. Sus radicales críticas y contribuciones, que esgrimiera para ayudarme a elaborar la propuesta de tesis, fueron fundamentales para mi recorrido académico doctoral. Gracias, profesor Dei.

También debo una gratitud especial al Dr. Alfonso Villa Sánchez. Su experiencia de investigación en la obra zubiriana y sus comentarios me dieron un shock de motivación para insistir en la lectura de algunos textos específicos de Zubiri. Gracias, profesor Villa.

No puedo dejar de agradecer a todas aquellas personas que me enseñan a diario, tal vez sin proponérselo: becarias y becarios, estudiantes, colaboradores, etc. No voy a nombrar a ninguna de estas personas, fundamentalmente porque la lista sería inmensa. Gracias a todas y a todos.

Hay dos personas que fueron cruciales para poder terminar este escrito: la Lic. Diana Pardo y el Dr. Adrián Cillo; ambos me ayudaron a interpretar la voz de mi «Ello», Diana desde hace muchos años, Adrián desde hace muy poco, pero su aporte ha sido fundamental para que pudiera comprender la incansable labor de

Diana. Siempre gracias y más gracias para Diana y Adrián. También gracias a Majo Fernández, que me acompaña siempre en mis reflexiones y fue quien me contactó con Adrián.

Dejé para el final, con toda consciencia, a mi familia. Los que ya no están en el mundo terrenal, pero me cuidaron con todo su amor: abuela querida, gracias, eternamente gracias. A las personas que me dieron la vida biológica y me han enseñado la vida a su manera. A mi hijo querido, Andrés, le doy gracias por hacerme ver que hay otras formas de educarse. A mi amada hija, Danila, tengo que agradecerle el enseñarme a ser mamá y también el haber traído al mundo a Chloé y Renzo, que me llenan de felicidad a cada instante.

Finalmente, quiero dar una enorme bolsa de gratitudes a mi compañero de casi toda la vida: Néstor Vagge. Nos hemos educado juntos desde muy jóvenes y seguimos disfrutando de la vida, siempre juntos. Gracias, mi amor.

Berazategui, mayo de 2016

NÓMINA DE SIGLAS UTILIZADAS

SIGLAS DE LA OBRA DE ZUBIRI

Inteligencia Sentiente. Inteligencia y Realidad: IS

Inteligencia y Logos: IL

Inteligencia y Razón: IR

Trilogía Sentiente: TS

OTRAS SIGLAS

Derechos Humanos: DDHH

Educación en Derechos Humanos: EDH

INTRODUCCIÓN

En la filosofía legada por Xavier Zubiri (1898-1983) hay claves para abordar problemas teológicos, epistemológicos, metafísicos, antropológicos, éticos, políticos, lógicos y ontológicos, entre otros. Elaboró su *noología* con un marco fenomenológico que entiende que inteligencia y realidad son congéneres. Esta perspectiva filosófica respecto de los vínculos entre la intelección y las cosas es el resultado de múltiples investigaciones que este filósofo llevó a cabo durante toda su vida. Esos estudios filosóficos fueron realizados en base a una serie de críticas hacia los conceptos heredados de la tradición filosófica occidental, en función de las cuales logró resignificar una gran parte de esas concepciones. En su conjunto, los recorridos interpretativos que Zubiri fue construyendo en su tarea investigativa y de docencia pueden sintetizarse en uno: la inteligencia sentiente. Aquí es donde nace su obra cúlmine, que fuera editada en tres volúmenes que constituyen su trilogía sentiente: *Inteligencia y Realidad* (1980), *Inteligencia y Logos* (1982) e *Inteligencia y Razón* (1983). Con esa tesis sobre la inteligencia se opone a la interpretación de los clásicos que, continuada durante la modernidad, dio lugar a una gnoseología centrada en la exaltación del *logos* y la razón, que atravesó toda la cultura occidental y las perspectivas pedagógicas en particular.

La presente propuesta tiene por fin estudiar la filosofía de Xavier Zubiri poniendo el énfasis en su *noología*, es decir, su noción de *inteligencia sentiente*, como teoría aplicable al problema que vislumbramos entre la enseñabilidad y la aprendibilidad de los derechos humanos, pensada esa problemática política como una teoría de la educación que llamamos Educación en Derechos Humanos (en adelante, EDH). Partimos de considerar que entre la enseñanza de los derechos humanos, como teoría propia del campo jurídico, y la EDH, entendida como un entramado político caracterizado por una acción educativa específica, se desencadena un conflicto epistemológico que es necesario visualizar, porque es el nudo para abordar la cuestión metodológica de la EDH. Así, podríamos decir que estamos frente a una única respuesta para dos problemas complementarios: la

nología zubiriana. Dicho de otro modo, aunque hay varios problemas en juego, lo central de la investigación es abordar un único tema: la aplicabilidad de la nología zubiriana al problema filosófico de la EDH, dado que éste descubre su conflicto epistemológico. Nuestra hipótesis de trabajo es la siguiente: la nología que Zubiri caracteriza en su trilogía sentiente explica el problema epistemológico y, por extensión, también pone de manifiesto la trama de la estructura metodológica de la EDH. Pretendemos movernos en el campo de la filosofía de la educación, con un marco nológico, y que éste sea útil para comprender los dos problemas concatenados (epistemológico y metodológico) que se suscitan entre enseñar derechos humanos y educar en derechos humanos.

El recorrido que pretendemos realizar en esta tesis, se mueve en un ejercicio de asombro ante la densidad de la obra de Zubiri y la capitalización del conjunto de elementos que ella aporta para abordar algunos problemas que aquejan a la teoría de la educación actual en general y los referidos a la EDH en particular. Con lo cual, esta investigación pretende problematizar la teoría de la educación como EDH, a partir de mencionar los nexos teóricos que se descubren entre ésta y la *nología* legada por Xavier Zubiri. Así, la estructura del presente estudio se compone de tres capítulos enmarcados en el plan originario de nuestra investigación. Cada capítulo, antes de plantear los temas que desarrolla, ofrece un panorama introductorio, y cierra ese recorrido con la intención de abrir el próximo.

El primer capítulo pretende visualizar los antecedentes y el estado actual del tema de investigación. En esa tarea partimos de la caracterización de lo que consideramos el marco ético-político de la EDH, como condición para introducir los apartados implicados en ese primer capítulo, que recorre sintéticamente la cuestión de la ciudadanía desde el inicio del filosofar occidental, abordando el problema político-cultural en la educación griega desde una mirada en la que se descubre un origen múltiple entre educación y filosofía, cuyo marco a ratos se vuelve específicamente político. Ese contexto germinal de la formación ciudadana nos llevará a problematizar la cuestión de la pedagogía moderna y la formación de una ciudadanía particular. El legado moderno nos permite emitir el siguiente interrogante: ¿hay una crisis de la formación de la ciudadanía? Desde ese ámbito

interrogativo visualizamos un concepto de EDH que se desprende del problema de los Derechos Humanos (DDHH) como base propia de la EDH. Entendemos que de esta problematización surge o resurge la posibilidad de hallar respuestas en términos de *filosofía práctica*. Asimismo, haremos referencia a un concepto de igualdad, contraponiéndolo al tema de la asimetría y la opresión, con la intención de esbozar un tipo de ciudadanía particular, de la que –consideramos– pende el problema de la EDH en América Latina. Una vez realizado ese recorrido entre educación, filosofía y ciudadanía, finalizamos con una reflexión integrada que pretende abrir una nueva discusión, es decir, lo que se tratará en el segundo capítulo.

Ese capítulo se ocupa del problema de investigación. Para esta tarea, que hemos denominado “Sentir, hablar, pensar, preguntar, vivir: la noología zubiriana y la EDH”, trabajamos los siguientes temas vinculados a la filosofía y los filósofos que consideramos más relevantes para referirnos al problema educativo: filosofía de vida y vida de filósofos: de maestros y discípulos. Este apartado pretende mostrar que la filosofía, primordialmente por sus metodologías problematizadoras, es una disciplina fundamental para comprender el problema de la educación. La obra y la vida Zubiri no escapan a esa inquietud por la educación; por eso, este apartado pretende poner en tensión tanto la vida de Zubiri como su manera de filosofar, mencionando brevemente su recorrido intelectual y vivencial. De ahí surge la relevancia de presentar la biografía de Xavier Zubiri. Luego trabajamos sintéticamente –puesto que de ninguna manera seremos exhaustivos– en algunas reflexiones sobre los filósofos, su vida y la implicación de sus convicciones en el hacer educativo. Estos apartados, dado que el tema en cuestión aquí es la EDH, nos ponen, nuevamente, ante este modo particular de entender la acción educativa que llamamos EDH, y por eso mencionaremos brevemente algunas de sus problemáticas. Desde aquí conectamos el problema de la enseñabilidad, con la intención de aproximarnos a su concepto. Posteriormente, redactamos unas palabras que pretenden poner énfasis en un cierre con final abierto, con la intención de abrir el último capítulo.

Finalmente, el tercer capítulo se ocupa de describir lo que entendemos como más sustantivo de la investigación: la Trilogía Sentiente (que en adelante nombraremos como TS). Para su desarrollo hemos dividido el capítulo en tres partes, que se inician como en los otros dos casos con unas aclaraciones introductorias. En este caso intentamos ser lo más fieles posible a la empresa filosófica de Xavier Zubiri, caracterizando su filosofía desde la obra misma del filósofo y ampliando esos recorridos con lo dicho por otros autores. Bien, las divisiones de este tercer capítulo son básicamente tres grandes apartados que se inician con un planteo general bajo el título siguiente: “La inteligencia sentiente aplicada al problema de la EDH”. Esa introducción da paso a la descripción de la TS, siguiendo esa obra a partir de los siguientes ítems, a saber: inteligencia y realidad –expresión que da nombre al primer volumen de la trilogía– o inteligencia sentiente –sintagma con el que Zubiri titula la trilogía entera–, que implica brindar un panorama sobre los siguientes temas: la cuestión de la construcción del marco conceptual: la noología zubiriana y la EDH, junto con una descripción sobre los conceptos de *formalidad de realidad* y *formalidad de estimulidad*. Aquí, es decir en la caracterización de la IS, aparecen una diversidad de tópicos que resultan claves para comprender los tres volúmenes de la TS: *realidad, inteligencia, sentir, formalidad, afección, aprehensión, respectividad, campo, de suyo, quedar, intelección, prius, suidad, habitud, estimulidad, signitividad, actualización*, etc. Estas caracterizaciones dan lugar al planteo del segundo volumen de la TS, es decir, *Inteligencia y Logos*. Desarrollamos este gran apartado a partir del concepto de campo, que nos lleva a hablar de la estructura del *logos* sentiente. Primero nos dedicaremos a describir la estructura básica del *logos* sentiente, que es el lugar en el que aparecen las nociones zubirianas de: *percepto, ficto* y *concepto*. De allí pasaremos a referirnos a las nociones de *afirmación* y *juicio*. Ahí finaliza la cuestión de la estructura básica del *logos* y se da lugar al planteamiento de la estructura formal del *logos* sentiente. Esto nos da pie para pasar a la caracterización del tercer volumen de la TS: *Inteligencia y Razón*.

Este último gran apartado lo dedicamos al tema de la inteligencia como razón. Para esa tarea hemos trabajado con los siguientes dos conceptos de Zubiri: en principio, la marcha de la actividad pensante, para pasar, en segunda instancia, a describir la cuestión de la actividad pensante como razón. Esta caracterización implica que abordemos el tema de lo que Zubiri llama «razón como mía» y «razón como razón de las cosas». Aquí se introduce el problema del conocimiento. Dedicaremos este tramo de la tesis al tratamiento de una breve descripción sobre la estructura formal del conocer: objetualidad, método y verdad racional. Posteriormente, nos referiremos a los tres modos o actos de la razón: modelizar, homologar y postular. Esta sección nos permite mencionar unas notas sobre el concepto del conocer, de donde podemos empalmar la cuestión del método y lo metódico. El tratamiento de la verdad puede ser entendido como un problema epocal. No obstante, al ser esta parte del texto la que Zubiri dedica al conocer, haremos referencia a la noción de verdad y razón o verdad racional. Los modos en que Zubiri trabaja en toda su obra son claramente estructurales; por eso, en el cierre del tratamiento de la TS, tal como lo hace el autor, tendremos que referirnos a la unidad de la intelección sentiente. Finalizamos este tercer capítulo con un cierre que, como en los anteriores, pretende abrir otras puertas, e inmediatamente pasamos a la conclusión general. Se trata de un epílogo del que –entendemos– surgen más preguntas sobre la filosofía de la educación en general, lo que incluye obviamente el tema de la EDH, y sobre la filosofía de Xavier Zubiri en particular, fundamentalmente la TS y todo lo que esa obra implica para estudiar problemas educativos.

Resta repetir algo ya dicho. Dada la densidad de la obra de Zubiri, cuando nos referimos a su filosofía, hemos intentado ser lo más fieles posible. No obstante, deseamos fervientemente que a propósito de este trabajo puedan surgir críticas que nos ayuden a comprender mejor el hacer filosófico y, fundamentalmente, ampliar conocimientos sobre la obra de este gran autor vasco que ha sido poco reconocido por la comunidad educativa, y también por la propia comunidad dedicada al que hacer filosófico. Esto último que hemos dicho tal vez sea el mayor aporte de la presente investigación. Dicho de otro modo, esperamos

que este trabajo, además de ser útil para dilucidar el problema pedagógico que estamos planteando, habilite nuevos interrogantes y nuevas pesquisas para encarar estudios tanto educativos como filosóficos.

CAPÍTULO I

EL MARCO ÉTICO-POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

¿Cuál es la habitud según la cual el hombre se enfrenta con la realidad? [...] La habitud o enfrentamiento con las cosas como meros estímulos es sensibilidad. Pues bien, la habitud o enfrentamiento con las cosas como reales es inteligencia.

Xavier Zubiri

1-1 A MODO DE INTRODUCCIÓN

Este capítulo se ocupa en caracterizar los antecedentes y el estado actual del tema de la presente investigación. Para encarar esa tarea planteamos a continuación una serie de problemas educativos y políticos que abordaremos de la mano de autores de tradición filosófica, en algunos casos estrictamente dedicados a trabajar temas educativos o plausibles de dicho tratamiento. La propuesta es caracterizar los nexos que consideramos determinantes entre ciudadanía, política, educación y derechos humanos.

Para ello, y dado que consideramos que el núcleo de la educación es el factor político, partiremos diciendo que la esencia de la política no es el consenso sino la controversia. Allí donde existe consentimiento es justamente donde finaliza el lazo político para dar lugar al nacimiento del plano social. Si bien el plano social permite organizar la deseada, aunque ilusoria armonía, el conflicto perdura porque él es la base de lo político. El punto es que lo político hace referencia a un nudo controversial en el que identificamos un *reclamo*. Se trata de la exigencia de la necesidad de reconocimiento, que se convierte en la lucha por una parte de algo. Rancière (El desacuerdo. Política y filosofía, 2012), señala que estamos frente al problema del «reparto de la parte de los sin parte». La historia de la filosofía

(¿política o educación?) es útil como ejemplo de la tesis de Rancière: filósofos- sofistas, salvajes y civilizados, estado de naturaleza y estado de civilidad, capitalismo y proletariado, comunitarismo y liberalismo, etc. Parece que el desacuerdo perdura porque él es el signo o símbolo de la lucha política. Dicho en otros términos, el conflicto entre seres humanos es siempre político, y mientras la política exista como conflicto habrá posibilidades de luchar por el reconocimiento de derechos.

Por otro lado, sabemos que es casi absurdo filosofar sin tradición, y justamente por eso, resulta imposible escapar a la herencia de la Grecia clásica. En esos umbrales geopolíticos que son la cuna de la filosofía occidental está el germen de nuestras concepciones filosóficas y por tanto pedagógicas, científicas, éticas, culturales, políticas, jurídicas, lógicas y religiosas, entre otras esferas del saber que resultan necesarias para caracterizar los problemas educativos en general y también los que implican a la educación en derechos humanos en particular. En ese marco, sin revisar el nudo congénere que existe entre la *paideia* (παιδεία), la educación, la ciudadanía y la política, resultará difícil expresar un concepto de cultura en y para los derechos humanos, y cuál es su vínculo con la EDH, entendida esta última como la formación de una *ciudadanía particular*. En ese sentido, y aunque no vamos a introducir aún el nudo de la presente investigación sino que lo haremos más adelante, en este apartado introductorio queremos partir indicando la siguiente tesis: *que concurre una diferenciación epistemológica entre enseñar derechos humanos como campo jurídico y educar en derechos humanos como campo cultural*. Para ello vamos a partir de caracterizar los orígenes, de alguna manera oficiales, de la educación occidental.

1-2 EL PROBLEMA POLÍTICO-CULTURAL EN LA EDUCACIÓN GRIEGA: LA CIUDADANÍA

Más allá de los elencos estructurales que podrían nombrarse sobre las diversas formas de lo social que se han catalogado a lo largo de la historia de occidente y teniendo en cuenta que es casi imposible señalar una identidad occidental¹, la lucha por el reconocimiento de derechos es antigua y es sabido que surge gracias a una serie de intercambios políticos y culturales entre una diversidad de pueblos. En ese marco, el término *polis* (πόλις), del que nace la palabra *política*, fue acuñado en la Grecia clásica para referirse a la ciudad; mientras que la palabra *cultura*², que deriva de la lengua latina, nació para referirse a todo lo que no es naturaleza y podría decirse, ajustando extremadamente su definición, que se trata de la traducción de lo que en Grecia se llamó *paideia*³ (παιδεία)⁴. Los acontecimientos más relevantes que se pueden mencionar en línea con la herencia teórica occidental datan del denominado siglo de oro de la democracia ateniense⁵. En esa época surge el mágico, por no decir mítico, personaje que conocemos como Sócrates.

Es cierto que los escritos más difundidos sobre la acción política de Sócrates son los diálogos de Platón. No obstante, la caracterización que otros autores antiguos hacen de Sócrates también advierte que se trata de una figura absolutamente relevante para reflexionar sobre la educación de la ciudadanía.

¹ Occidente no es el ombligo del mundo sino una construcción social que fue organizada en torno a la mixtura de diversas culturas. El problema socrático es clave en este sentido. Como todo el mundo sabe, Sócrates no dejó nada escrito y la reconstrucción de sus acciones se realizó en función de lo dicho por otros (sean éstos sus amigos o sus enemigos). Desde ese momento epocal, la denominada cultura greco-romana se fue elaborando en permanente diálogo con otras experiencias de vida. El problema socrático muestra ese dilema: Atenas o Esparta; atenienses o extranjeros, filósofos o sofistas, etc. Además, la visión del mundo transmitida a través de los mitos constituyó un tipo de sociedad que dialogó entre lo mítico (imaginación) y la realidad (razón). La mezcla, siempre la mezcla. Si existe una cultura en Latinoamérica, ella es también heredera de una mixtura sincrética.

² Sobre todo en lo que hace al vínculo con los productos intelectuales para cultivarse o ilustrarse.

³ El sentido que queremos dar a este vocablo es aquel que lo entiende como un conjunto de saberes literarios seleccionados para la formación de los ciudadanos, es decir, para educar a los nuevos integrantes de la comunidad.

⁴ Entendida como conjunto de contenidos culturales que se han de transferir a los recién llegados, es decir, a las generaciones que pretendemos educar.

⁵ Bajo la dirección política del estadista y legislador conocido como Pericles.

Esta afirmación es fácilmente verificable en la obra de varios filósofos que vivieron esa época de esplendor de la democracia ateniense. Esto nos habla de un importante acontecimiento histórico para reflexionar sobre el problema de la educación, y como tal no hay que perderlo de vista. Surge aquí una pregunta básica ¿cuáles son las luchas políticas que caracterizan a la democracia clásica de Atenas y cuál es su vínculo con la educación y la cultura?

Sin pretender que la discusión se torne exhaustiva, sino más bien con la pretensión de pintar el panorama, podría decirse que, más allá de los conflictos armados que se llevaron a cabo por la hegemonía griega, la obra de Platón es una especie de lucha literaria con pretensión hegemónica en lo que hace a la imposición de una *paideia* (παιδεία) específica. En ese sentido Platón representa el símbolo de la ruptura epistemológica y política del paradigma educativo de su época. El predominio educativo de los griegos había estado representado durante siglos por la tradición poética, principalmente la enseñanza implícita de valores que poseían los textos literarios legados por Homero y más adelante la obra de Hesíodo. Esa poética era la cultura para los griegos del siglo VII a.C., por lo tanto representaba el modelo educativo de la Grecia anterior a Platón y, por ende, esa literatura era el contenido programático con el que el propio Platón y sus contemporáneos habían sido educados. Esa tradición cultural y educativa fue denunciada por Platón por considerarla incompleta para reflexionar sobre temas vinculados a la justicia e impedir la posibilidad de programar un verdadero ideal educativo⁶. Es cierto que Platón representa la tradición republicana que parece aborrecer la democracia, pero no es menos cierto que se trata de un tipo de democracia que Platón conoce a partir de su propia vivencia como ciudadano ateniense y que, además, poco tiene que ver con la noción democrática del siglo

⁶ Toda la obra de Platón se vincula de alguna manera con la educación y la cultura pero, si hubiera que hacer una síntesis muy apretada sobre este tema, consideramos adecuado consultar el Libro VII de la *República*. En nuestro caso, hemos acudido a la traducción realizada por Marisa Divenosa y Claudia Mársico(2005). También resulta adecuado consultar el Libro VII de *Las Leyes*. Por nuestra parte, recurrimos a la edición de Alianza, con traducción de José Pabón y Manuel Fernández-Galiano (2004). En el primero se hallan reflexiones sobre la educación del regente (o filósofo). En el segundo caso, se trata de una obra de la vejez (que es importante por la experiencia práctica y teórica acumulada por el autor) y podría decirse que, junto con *República*, este texto muestra el más legendario intento de fundar un sistema educativo y una pedagogía.

XXI. Por eso, más allá de la inclinación ideológica que inspire la obra platónica, no se puede perder de vista el caudal pedagógico que su pensamiento implica para la teoría política y para todo espíritu inquieto que pretenda reflexionar sobre el problema de la educación.

Pero Platón no es el único personaje de su tiempo que pretende luchar por la educación de una ciudadanía particular e instalar sus concepciones político-pedagógicas. Tanto Isócrates, quien de alguna manera también puede ser reconocido como uno de los creadores de la pedagogía, puesto que supo fundar, igual que Platón, una escuela de formación filosófica como también los denominados sofistas –a quienes en la actualidad se les reconoce el mérito de educadores–⁷ han dejado su huella política y con ella su propuesta educativa. Así, aunque entre los poemas homéricos como modelos educativos *per se* y la época de acción de Platón e Isócrates⁸ hay varios siglos de distancia⁹, la democracia ateniense fue el móvil que suscitó el interés por la educación política de la ciudadanía. De esa revolución pedagógica surgieron las luchas político-ideológicas por instalar un modelo educativo adecuado para formar a la ciudadanía y, con ese programa pedagógico, pensaron la arquitectónica de una ciudad como Estado. Así, ambos autores, Platón e Isócrates, aportan su concepto de ideal educativo, cuyo método de enseñanza denominan *filosofía*, pero que no es otra cosa que una discusión o desacuerdo político que incluye un modelo cultural o *paideia* (παιδεία) y por tanto es un intento por instalar unas normas de actuación ciudadana, enmarcada en una cultura específica.

⁷La educación que brindaron los profesores o sofistas es un tipo de formación privada por la cual exigían un pago contra la prestación de sus servicios educativos. Además, podría decirse que, más que a una educación, la tarea que emprendieron los sofistas se acerca de modo más exacto a un tipo de capacitación.

⁸ La obra de Isócrates es sumamente importante, no sólo por haber fundado una escuela de retórica para formar políticos, sino también porque su lucha literaria contra Platón y otros autores de esa época representa asimismo un intento por caracterizar el perfil del filósofo, que representa el político culto, con todo su arsenal cognitivo sobre la justicia, la educación y la cultura, entre otras esferas del saber relevantes para actuar en la *polis* (πόλις). Es cierto que Isócrates no es el autor elegido por la comunidad científica para hablar de educación. No obstante, consideramos que su mención visualiza la cuestión de lucha por el reparto que queremos caracterizar con Rancière.

⁹Véase W. Jaeger (*Paideia: los ideales de la cultura griega*, 1993 [1933]).

Se visualiza, así, que en la cuna de la arquitectura educativa occidental hay una discordancia política que es también un desacuerdo filosófico, o que ambas discusiones resultan ser dos caras de la misma moneda. Lo cierto es que entre Isócrates y Platón, y entre política y filosofía, se discuten también dos modelos educativos sobre la formación para la ciudadanía. Además, esas discusiones transcurrieron en un ambiente signado por la búsqueda de un ideal cultural. Pero, ¿cuál es el reclamo de cada parte? y ¿por qué luchan ambos bandos? La respuesta es más clara de lo que parece. En la estela de Rancière podría decirse que ambos grupos reclaman una parte de algo que no poseen y que cada lucha pretende instalar su propio paradigma educativo. Así, filosofía y política se unen en la paradoja de un doble pero único sentido: educar para la ciudadanía y, al mismo tiempo, fundar un estado fuerte cuyo ideal cultural se torne adecuado para identificar a esa ciudadanía ideal.

Recapitulando, podría decirse que los modelos educativos de Isócrates y Platón¹⁰, dado que ambos autores están movidos por el *logos*, dialogan en un mismo lenguaje discursivo, que es visualizado por ellos mismos como filosófico. Pero como el centro de la discusión, que ambos llaman filosófica, pretende caracterizar el problema de la ciudad, es decir, la *polis* (πόλις), sus convicciones educativas terminan siendo un alegato político. Así, si nos remontamos a los orígenes occidentales del pensar teórico sobre la vida en comunidad, resulta difícil distinguir entre filosofía y política. Algo similar podría decirse sobre el vínculo entre cultura y educación, puesto que son términos que se mezclan y solapan a tal punto que terminan siendo una y la misma cosa. Ambos poseen una metodología didáctica que es característica de su pedagogía¹¹. Ambos pretenden formar a la

¹⁰La *paideia* (παιδεία) platónica se convierte en pedagogía en la que se presume su última obra: *Las Leyes*. Recién en ese diálogo, Platón se plantea la necesidad de educar sistemáticamente a la infancia y así iniciar a ese grupo social en el camino del filósofo o político. A grandes rasgos, su inspiración es la tradición disciplinaria, es decir, militar de Esparta.

¹¹ Mientras las estrategias de enseñanza de Platón están atravesadas por el método socrático, o mientras Sócrates está subsumido en el discurso platónico, Isócrates presenta batalla pedagógica a este comité de filósofos. Crea una escuela de formación ciudadana en la que la retórica es la estrella metodológica. En un ensayo consultado por nosotros recientemente, aunque escrito en 1995 (*Isócrates. La formación ética del hombre político*), Azucena Fraboschi (2015) señala muy acertadamente: "En lo que atañe específicamente a la enseñanza, cabe explicitar aspectos como

ciudadanía. Ambos pretenden fundar un modelo de educación política. Ambos reclaman una parte del todo que no poseen.

Sin pretender recorrer el legado docente de Aristóteles, sino apenas con la intención de mencionar una tríada de autores griegos que fundaron escuelas de filosofía, resulta pertinente comentar algunas acciones de este insoslayable autor. Durante sus más de diez años de estancia en la Academia de Platón, Aristóteles identificó la importancia de la retórica en la formación de políticos e intelectuales. Tal vez por eso, al diseñar la programación pedagógica del Liceo, fusionó y dialectizó las pedagogías platónica e isocrática. Dilthey (1960)¹² señala:

La escuela de Aristóteles fue el punto central de las ciencias naturales descriptivas y de la investigación de los fenómenos históricos y sociales, [y agrega que] el entusiasmo pedagógico que había reinado en la Academia, la psicología de Platón, dio lugar en Aristóteles a una actitud más erudita respecto de las ciencias. (1960:55)

Por su parte, Hadot (2000), sosteniendo la tesis de que la filosofía fue concebida por los antiguos como un modo de vida, señala que «mientras la escuela de Platón tiene una finalidad política, la escuela de Aristóteles prepara para una vida consagrada por completo a la actividad del entendimiento» (2000:91). Aristóteles tenía una visión sobre la política distinta a la de Platón. Por eso, a diferencia de este último, cuyo principal objetivo era formar políticos, Aristóteles estaba más interesado en un tipo de formación científica.

el objetivo propuesto, los sujetos a los que se educa, el contenido que se brinda y el método que se usa. 1º) objetivo inmediato era para él la formación del hombre; el objetivo mediato, salvar a la Grecia de su tiempo a través de lo que constituye su identidad: la cultura. 2º) sujeto de la educación: el gobernante (Nicocles, Evágoras); y los hombres cultos, como los profesores de elocuencia; el pueblo mismo (de dos maneras: aludiendo a situaciones concretas que le incumben –como sucede en *Contra Eutino*, *Contra Calímaco*, *Contra Loquites*, *Eginético*, *Trapecítico*, por ejemplo– y además, e indirectamente, a través de la formación del gobernante). 3º) contenidos de la educación: la elocuencia, es decir, el arte de hablar bien (importante por la dimensión que Isócrates otorgaba a la palabra, al *logos*). 4º) el método era novedoso (el mismo Isócrates se coloca como ejemplo a sus discípulos) por una parte, y tradicional por otra, en tanto los medios utilizados son la ejercitación, el ejemplo, la imitación de los modelos. 5º) Pero al principio y al término de toda consideración en torno a la educación se halla, precisamente, el tema del fin de la educación”.

¹²Traducción de Lorenzo Luzuriaga, Según la nota preliminar, el libro fue publicado en 1934 y forma parte de una serie de cursos brindados en la Universidad de Berlín, entre 1884 y 1894.

1-3 LA PEDAGOGÍA MODERNA Y LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA PARTICULAR

El siglo de oro ateniense, y con él las discusiones sobre la igualdad y diferencia en cabeza de las leyes, representan el más espectacular programa pedagógico reconocido por la tradición hasta la llegada de los sistemas educativos modernos. No obstante, vale mencionar que la transición entre antigüedad y modernidad se nutrió también de la tradición romana. Es sabido que la estructura social del pueblo romano es distinta a la griega del mundo clásico. Mientras Platón, en su afán por revolucionar la ciudadanía griega, se vio obligado a proyectar una educación pública desde la infancia, por carecer de una tradición familiar¹³ a quien confiar las primeras instrucciones, la comunidad romana confió el cuidado y preparación para el mundo adulto a la familia. Primero otorgándoles a las mujeres las primeras acciones educativas y luego, una vez alcanzada una edad prudencial para acercarse al mundo del trabajo, a los hombres, quienes se ocupaban de formar a su prole en sus tareas cotidianas. Así, aunque existieron técnicos de la educación, como Séneca y Quintiliano¹⁴, podría decirse que la educación del niño romano se procuraba en primer lugar en la unidad familiar, que estaba representada por la madre, y después en la actividad laboral misma en compañía del padre.

La política imperialista de Roma supo articular y actualizar el legado bélico-cultural de Esparta y Atenas, respectivamente. Su organización jurídica, política y económica se estableció en función de una relación de sumisión de los pueblos sometidos al poder de las clases dominantes romanas. Ante esta situación, la

¹³ Siguiendo a Dilthey (Historia de la pedagogía, 1960 [1934]) puede agregarse que el estatus jurídico de la mujer era absolutamente dependiente del dominio masculino. Si bien ella cumplía un rol fundamental en la organización de la familia griega, organizando el trabajo de los esclavos, el hombre poseía todo el derecho sobre su vida. En el caso del pueblo romano, el hombre sigue manteniendo su lugar de poder económico, social y político, pero la madre fue ganando un lugar importante en lo que hace al cuidado de la infancia. Así, el niño aprendía, una vez separado del cuidado de la madre, acompañando a su padre a su lugar de trabajo. A partir del siglo II, con la penetración de la cultura griega, las instituciones educativas romanas se centraron en un tipo de formación filosófica y política, tendiente a capacitar a gobernantes y juristas. En lo que hace a la época imperial, la cuestión educativa se afirmó en lo técnico y perdió elocuencia filosófico-política, a raíz de la prohibición de enseñar, entre otras cosas, la ciencia de la política. Esto hace que se comience a perder de vista la centralidad pedagógica de autores como Platón o Cicerón.

¹⁴ Cuyo objetivo era, entre otros, teorizar sobre las reglas de la pedagogía.

educación (como un aprender haciendo) se desarrollaba en el lugar de trabajo, ya sea en el campo o en la ciudad¹⁵. Ninguna corriente filosófica o política logró morigerar el avance de la organización verticalista de la herencia romana y con ella la instalación del sentido de la autoridad jerárquica¹⁶.

Si bien es cierto que la modernidad pone todos sus esfuerzos en encarar acciones tendientes a recuperar el programa político, educativo y cultural de la tradición greco-romana, casi de la misma manera en que los pueblos romanos miraron la filosofía, la literatura y el arte griego, es sabido que la estructura social resulta significativamente distinta entre uno y otro período. Allende las dificultades estructurales y otras problemáticas sociopolíticas que se agudizaron ante la decadencia del Imperio Romano de Occidente¹⁷, es difícil hallar concepciones pedagógicas¹⁸ *per se*, hasta la llegada de la obra de Comenio, tal vez, uno de los modernos más preocupado por la educación pública. Comenio, como muchos otros, transpone sus ideas educativas mediante la exaltación de su ideal pedagógico. Así, caracteriza un modelo educativo que denomina *pansófico* o método para «enseñar todo a todos». Igual que Platón, este genial educador no inventa su modelo de la nada, sino que toda su filosofía pedagógica se ocupa de actualizar algunos métodos vigentes entre los jesuitas y otras comunidades educativas de su época. Comenio mira y estudia la tradición greco-romana, al tiempo que observa los problemas políticos, sobre todo en lo que hace a la

¹⁵La transición hacia la modernidad se fue desarrollando en las escuelas catedralicias y monacales. Luego surgieron las universidades medievales. Para ampliar, se puede consultar el ya célebre libro de Le Goff (Los intelectuales de la Edad Media, 1996) con traducción de Alberto Bixi.

¹⁶Estructura jerárquica que se fue trasladando a las nuevas generaciones romanas gracias a la hegemonía del cristianismo.

¹⁷Vale mencionar la mezcla de culturas (en el sentido de los símbolos, las costumbres, las lenguas, etc.) que se produce con el auge del imperio alejandrino y de allí a la hegemonía del imperio romano; además que desde aquí se produce la denominada *traslatio studiorum*, donde lo greco-latino se funde con los ideales orientales de los árabes; y que todo este embrollo funda la cultura de la Edad Media y su hegemonía teológica; resulta imposible pensar una línea fundante, puesto que todas esas culturas se unen y luego retornan a los contextos greco-latinos hasta fundirse en los nuevos ideales que estructuran la denominada cultura moderna, si es que ella existe como tal. Para saber más sobre estos movimientos intelectuales, filosóficos y religiosos que se denominan *traslatio studiorum*, se puede consultar el libro de Alain de Libera (La filosofía medieval, 2000 [1993]) bajo la traducción de Claudia D'Amico.

¹⁸Lejos de pretender historiar sobre filosofía de la educación, aquí se intenta mencionar y subrayar algunos acontecimientos epocales que permitan vislumbrar el problema educativo, con el expreso fin de que ese derrotero resulte útil para reflexionar sobre el problema de la ciudadanía y la EDH.

tendencia o aspecto teológico, junto con los métodos y las arquitecturas escolares (escolásticas) del siglo XVII. ¿Qué es lo asombroso de la obra comeniana? Las respuestas son muchas, pero aquí interesa destacar que Comenio nunca pierde de vista la perspectiva filosófica tradicional para interpretar la cultura.

Así, podría decirse que la misión pedagógica de Comenio, allende su perspectiva epistemológica, que se acerca más al legado aristotélico¹⁹, es un esfuerzo ético-político²⁰ por fundar escuelas públicas, tal como siglos antes lo había planeado Platón desde sus diálogos. Bien, aunque ambos autores son referentes para reflexionar sobre el problema de la educación, el ideal comeniano está más cerca de los sistemas educativos de masas que dominan la educación en la actualidad; mientras que Platón, al mirar la estructura social de Atenas, funda una mirada diferenciada²¹ en torno a la ocupación de cada ciudadano. Ambos autores planearon su pedagogía en el mismo instante en que sus comunidades de referencia enfrentaban una crisis cultural²² y hallaron que la forma de dar respuesta al problema tenía que llegar de la mano de la educación, con un patrón claro para construir un tipo ideal de ciudadanía, sea éste implícito o explícito.

Con todo, varios filósofos sembraron sus sospechas²³ en torno a la cultura, aunque no siempre se ocuparon específicamente del problema educativo. Entre los que pusieron énfasis en el problema pedagógico, aquí interesa destacar una

¹⁹Entre otras cosas, su didáctica describe un tipo de sistema escolar en función de establecer analogías entre el desarrollo de la naturaleza y el de la infancia.

²⁰Toda la obra de Comenio tiene un tinte metafísico y desde allí parte su ética y todo su ideal educativo. La obra paradigmática de Comenio es la *Didáctica Magna* (1632). No obstante, *El laberinto del mundo y el paraíso del alma* (1631) abre un camino ético-político que, *mutatis mutandis*, recuerda mucho las metáforas y juegos poéticos de Platón. Podría decirse que el tipo de complicidad que uno y otro autor busca con el lector, también presenta puntos de contacto.

²¹ Hay varios niveles de educación en Platón. Sintetizando sus perspectivas, puede decirse que una cosa es la educación del ciudadano, otra la del guerrero, otra la del regente y otra la del filósofo o político. No hay que perder de vista el problema demagógico que caracteriza a la democracia ateniense. En su vejez, aseguró que la educación de la infancia era el motor de la formación de la juventud.

²² No hay espacio aquí para plantear esta hipótesis, pero vale mencionarla, porque parece como si la hegemonía teológica a la que se enfrenta Comenio en su lucha político-educativa tuviera rasgos comunes con la crisis política a la que se enfrentara Platón. De alguna manera, ambos autores pretenden instalar su modelo pedagógico, y, además, ambos fundan un paradigma educativo bajo concepciones teológicas.

²³ Sólo por nombrar algunas de las corrientes antiguas más citadas, podemos mencionar: el *epicureísmo* y su denuncia escatológica y teológica, y la escuela de los *cínicos*, con su resistencia a la imposición de sistemas culturales.

parte del legado de Rousseau (2005a). Su crítica ético-política es una denuncia cultural, pensada ésta desde los problemas socioeconómicos que contribuyen a la creación de desigualdades. Sus ideas pedagógicas (Emilio o de la educación, 2005b)²⁴ están estructuradas en torno, o mejor en retorno, a los ideales políticos de la Grecia clásica, es decir, a la participación igualitaria en las decisiones de la comunidad, pero no visualiza las diferencias estructurales que existen entre la sociedad griega y la moderna. De todas formas, sus sospechas son fundamentales para concebir el problema de la desigualdad económica, política y cultural. Dicho en otros términos, Rousseau habla de la naturaleza humana²⁵ con una mirada moderna y piensa el problema de la igualdad desde una perspectiva antigua.

Esta configuración política igualitaria resulta la base de su visión sobre la ciudadanía. Aunque resulta complejo separar el problema político del pedagógico, tal vez se puedan ensayar unas mínimas distinciones, sin que ello aleje el problema en discusión aquí, es decir, la educación y su vínculo con la ciudadanía y la cultura. Mientras que Comenio parece presentar una tendencia pedagógica que al centrar el ideal *pansófico* en el factor metodológico enfatiza en el problema de la enseñanza, Rousseau parece inclinar la balanza pedagógica hacia la denuncia de la desigualdad cultural²⁶, poniendo el énfasis en el problema del aprendizaje. Lo cierto es que ambos autores brindan una significativa propuesta pedagógica pero cada uno de ellos pone el énfasis en un sujeto de la educación distinto.

²⁴Se trata de un tratado pedagógico novelado publicado por primera vez en francés en el año 1762. Este texto es considerado uno de los primeros libros modernos sobre filosofía de la educación. Rousseau es uno de los primeros autores en señalar la necesidad de centrar la educación en la infancia, en lugar de ubicar a los contenidos educativos o al docente como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La versión que utilizamos aquí corresponde a la traducción de Daniel Moreno.

²⁵ El problema ético es fundamental para este autor, aunque esa esfera está implícita en su obra. Rousseau caracteriza al buen salvaje y de esa concepción nace el fundamento de la naturaleza humana, con sus debilidades y fortalezas. En cambio, para los griegos clásicos «existen varias palabras para expresar lo que nosotros llamamos “vida”: *aion* designa la vida como duración y tiempo de vida delimitado; *zoé* significa más bien el fenómeno natural de la vida, el hecho de estar vivo» (Jaeger, 1993: 755). Entre *aion* y *zoe*, parece producirse una síntesis que es *bíos*: «la vida considerada como unidad de vida individual [...]» (Jaeger, 1993: 755).

²⁶Denunciando los problemas de la cultura para caracterizar la cuestión de la desigualdad y la libertad.

Hegel²⁷, considerado el último moderno²⁸, si bien es cierto que no cuenta con una obra pedagógica, durante gran parte de su vida se ocupó en tareas educativas en general y de la formación filosófica en particular. Lo cierto es que Hegel parece haber invertido las visiones de Rousseau. Podría decirse que, tal vez fruto de la geopolítica de su época, entendía que la filosofía es un paraíso intelectual, que oficia de morada para el espíritu absoluto. Esa totalidad espiritual cobra vida en tres esferas de la cultura: el arte, la religión²⁹ y la filosofía. Se trata de tres marcos elementales para pensar un sistema filosófico y con él reflexionar sobre la vida ética de la ciudadanía. El edificio de las reflexiones pedagógicas de Hegel se construye en la estela de los ideales platónicos, en comunión con el legado romano y bajo la impronta de un concepto estrella: la *Bildung*. Se trata de una educación enfocada desde el punto de vista de la formación de la ciudadanía y por tanto prima en ella el factor ético-político.

A diferencia de los ideales educativos de Rousseau, más interesados en respetar el desarrollo *natural* de la infancia, Hegel pone el énfasis pedagógico en lo que le falta a la niñez para humanizarse o ilustrarse. Hegel considera que el ser humano sólo llega a ser tal mediante la educación. Formar un sujeto educado implica poner en marcha un arduo trabajo instructivo, que implica aplicar diversos grados de coerción disciplinaria. Por eso considera que es necesario coaccionar a quien aprende (estudiante) mediante las normas de estudio, puesto que con ellas se está preparando a ese sujeto para ocupar un lugar en el mundo del trabajo.

²⁷ Es cierto que no podemos decir que Hegel haya sido un pedagogo, pero sí hay que destacar que aportó mucho al problema de la educación alemana o prusiana. Como buen moderno, sus teorías educativas se construyeron enfatizando en el legado greco-romano. También había sido padre de familia e hijo educado en una familia religiosa. En sus ocupaciones profesionales, fue preceptor privado, profesor y director del gimnasio; consejero escolar; profesor y rector universitario; además de consultor del gobierno. Véase Hegel (G.W.F. Hegel. Escritos pedagógicos, 1991), bajo La traducción y nota introductoria de Arsenio Ginzo.

²⁸ También Kant dejó un escrito pedagógico que data de 1776 (Pedagogía, 2003 [1985]). Se trata del programa de un seminario que le encargó la Universidad en la que este gran filósofo daba clases. Su enfoque es similar al del Platón de *Las Leyes* y escribe esta propuesta pedagógica, es decir, el programa curricular del seminario, en la estela de Rousseau. La edición que hemos utilizado es la de Mariano Fernández Enguita, con traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, que fue publicada en el año 2003. Se trata de la 3ª edición publicada por Akal.

²⁹ Hay que tener presente que uno de los factores que caracteriza a la filosofía griega es su lazo con la divinidad y sus rituales. Véase, Jaeger (Paideia: los ideales de la cultura griega, 1993 [1933]).

Educarse es para Hegel como un *renacer* o resurgir de la humanidad como ser orgánico. Así, habría un nacimiento biológico, básicamente animal, y otro cultural, elementalmente formativo o educativo. Por tanto, sólo la educación (la formación o *Bildung*) le permite al ser humano desarrollar su espíritu, y éste es el único camino hacia la constitución de su compromiso ético-político. Entonces, como la educación es una institución que brinda a los humanos un segundo nacimiento, y que éste podría llamarse cultural o espiritual, instruirse es el principal intento por superar la naturaleza salvaje. La educación es para Hegel, así, el equivalente a la negación o antítesis de la naturaleza animal. La síntesis entre ambos nacimientos, el animal y el cultural, es una superación de la que surge la persona educada, es decir, enajenada de su animalidad y transformada en ciudadano.

Podría decirse que hay un movimiento dialéctico entre Comenio, Rousseau y Hegel; aunque sus teorizaciones pertenezcan a campos disciplinares y epocales diferenciados, éste último parece hacer una síntesis entre los dos primeros. Hay que decirlo: Hegel inventa un sistema filosófico que posee una ontología y una epistemología, cuya base es fundamental para problematizar cuestiones de política educativa. Su gnoseología y su ética anclan el fundamento pedagógico en la cuestión de la enseñanza. En cambio, Rousseau mide el problema cultural a partir de una denuncia política de la que nace su pedagogía, y poniendo el foco en el aprendizaje. Por su parte, Comenio pone énfasis en lo metodológico, centralizando el problema pedagógico en la enseñanza. El ideal *pansófico* es un modo de nombrar la cultura en su conjunto y, por eso, la aplicación del método didáctico resulta fundamental para alcanzar el éxito educativo. Comenio pone énfasis en la enseñanza. Rousseau, al sospechar de las bondades de la cultura y lo que la desigualdad implica para la libertad, considera que el método de enseñanza es un «no método» o un «no hacer». Para Rousseau se torna fundamental el respeto de la naturaleza del niño. Se trata de no coartar lo que él considera el desarrollo «natural» de la infancia. Luego llegará el momento de la perfectibilidad, período al que no se llega desde la transferencia cultural sino desde el respeto a cada naturaleza humana. Así, esta «no cultura» termina siendo el programa de enseñanza rousseauiano.

El contexto en el que escribe Hegel es bien distinto al de Comenio y al de Rousseau. Hegel visualiza la revolución política e industrial de Francia e Inglaterra. Se trata de una mirada atenta y plausible de imitación, similar a la que Platón hiciera de Persia y Esparta. Podría decirse que Hegel busca conservar el poder de la filosofía como campo hegemónico del saber y sobre todo recuperar la esencia de la cultura greco-romana. Ese marco cultural de la modernidad que actualiza la mirada romana³⁰, con sus rupturas y continuidades, es el caldo de cultivo donde Hegel piensa el problema pedagógico y/o la cuestión de la formación cultural del espíritu. Cada uno de estos autores piensa el problema educativo en vínculo con su mirada política y esa visualización denota que cada uno de ellos pretende imponer una visión particular sobre la teoría educativa, entendida ésta como filosofía de la educación. De aquí surge también una visión particular sobre la ciudadanía. Veamos un poco más sobre la formación de la ciudadanía y su vínculo con la EDH.

1-4 ¿LA CRISIS DE LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA?

De ese debate pedagógico complejo de la modernidad, que supo actualizar el programa educativo de la tradición greco-romana y así abordar el problema de la educación desde sus múltiples problemáticas, la ciencia moderna fue dando paso al discurso positivista. De ese movimiento discursivo fue surgiendo un tipo de cientificismo pedagógico que supo desdibujar las clásicas ideas sobre la formación de la ciudadanía desde la educación³¹ y su vínculo con la filosofía política.

Allende los movimientos discursivos positivistas que dominaron el siglo XX, y siguiendo a Arendt (1996)³², se advierte que el motor de las crisis paralizantes

³⁰No hay que perder de vista que quienes recogen el programa cultural griego y lo actualizan para ser aplicado en su cultura son justamente los romanos.

³¹El siglo XIX fue un motor significativo en lo que hace a la formación de la ciudadanía desde la educación formal. Así, el Estado hegemonizó los modelos de ciudadanía. Al mismo tiempo que homogeneizó el perfil del ciudadano. Podría decirse que fue el triunfo de los ideales platónicos y por extensión las ideas pedagógicas legadas por Hegel.

³² Traducción de Ana Poljak.

de ese siglo, surgidas de la ruptura con la tradición, no se constituye en la estela de un programa filosófico nacido de las sospechas de algunos pensadores de fines del siglo XIX, sino más bien en la oscura realidad provocada por las catástrofes humanas derivadas de las guerras mundiales. En palabras de la autora:

El fin de una tradición no significa de manera necesaria que los conceptos tradicionales hayan perdido su poder sobre la mente de los hombres; por el contrario, a veces parece que ese poder de las nociones y categorías desgastadas se vuelve más tiránico a medida que la tradición pierde su fuerza vital y la memoria de su conocimiento se desvanece; incluso puede desvelar su propia fuerza coercitiva tan solo después de que haya llegado su fin y los hombres ya ni siquiera se rebelan contra ella. (Arendt, 1996: 32)

Así, Arendt señala que el motor de la ruptura con la tradición es básicamente una crisis de autoridad³³. Adorno (La educación después de Auschwitz, 1967)³⁴ también se refiere a la autoridad, pero en este caso para destacar cómo mediante su radicalización, mediante un tipo de obediencia acrítica hacia la autoridad, se instala un tipo de relación de dominación, que podríamos entender como: “autoritarismo”. Adorno reflexiona sobre la necesidad de que Auschwitz no se repita, considerando que es necesario crear programas de educación política con énfasis en una formación ciudadana crítica y reflexiva. El fin sería impedir conductas de obediencia ciega a la autoridad. La perspectiva de Adorno va en línea con la desmitificación de la fe en la razón que caracterizó a la ciencia moderna y por eso su crítica hacia la educación de posguerra incluye el problema del avance indiscriminado de la industria de la tecnología.

Consideramos que Adorno habla en relación con *Dialéctica de la Ilustración*, texto que escribiera junto con Horkheimer³⁵. Este material presenta una tremenda sospecha en torno a las industrias culturales, pero sobre todo se centra en desmitificar la fe en la razón, como dogma del modelo ilustrado. En lo que hace a

³³La política es para Arendt un debate entre pares y en ese sentido la autoridad significa igualdad. Con lo cual, la crisis de la que habla esta autora se refiere a la verticalidad de los vínculos que ocurrían entre los romanos.

³⁴Conferencia realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966. Se publicó en 1967 en *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*.

³⁵Véase, en diversos *loci* (Adorno, T y Horkheimer, M, 2007 [1944])

la esfera cultural y su vínculo con la educación para la vida, el mismo surge de una sospecha de estos autores: «que la industria cultural resulta una especie de engaño de masas o una ideología del negocio» (2007:181). Dicho en otros términos, los medios de comunicación, pensados como tecnologías al servicio de la ideología del dinero, lejos de ser un recurso para la emancipación de la conciencia, resultan ser armas de distracción para generar deseos de consumo. Con lo cual, el siglo de la popularización de la cultura, lejos de crear conciencia sobre las ideologías, distrae la atención de la humanidad, porque «el mundo entero es conducido a través de la industria cultural» (2007: 171).

En ese marco de engaño mediático, de crítica a la autoridad autoritaria, a la ausencia de debate político entre iguales y al avance de la ciencia como un saber instrumental para construir tecnologías, y también de corrimiento de la filosofía en lo que hace al tratamiento pedagógico, surge un nuevo fenómeno discursivo: la *tecnología educativa*. La discusión sobre el estatus epistemológico de la filosofía de la educación, que había comenzado en el siglo XIX, no pudo moderar el avance de la ciencia pedagógica como constructora de tecnología educativa. Esa situación ambigua³⁶ de la pedagogía del siglo XX fue quedando atrapada en las redes de los discursos científicos obtenidos de campos disciplinares cada vez más atomizados (¿hiperespecialización?)³⁷. Podría decirse que así surge el paradigma de la pedagogía experta, es decir, ese campo disciplinar que se ocupa de inventar formatos o modelos educativos uniformes, que generalmente son aplicados indiscriminadamente en ambientes pedagógicos significativamente diversos y desiguales. La salvaje carrera tecnológica de la segunda mitad del siglo XX fue dejando de lado el perfil filosófico de la educación, invisibilizando la carga política, económica, cultural e ideológica de la pedagogía.

³⁶ Ambigua porque es un poco *filosofía* de la educación y otro poco *teoría* de la educación.

³⁷ Solo por nombrar alguno de esos casos, vale mencionar a la psicología (estudiando las problemáticas del desarrollo cognitivo y el aprendizaje), la didáctica (indicando técnicas para la enseñanza) y las ciencias del currículum (centradas en los contenidos temáticos de la política educativa). A ello se suma el tratamiento científico y atomizado de la política.

En suma, el triunfo de la *tecnología educativa* consigue que el tratamiento político-filosófico de la pedagogía se desdibuje cada vez más³⁸. En ese contexto, la construcción de la ciudadanía desde la educación queda huérfana y esa orfandad hace que los relatos de experiencias pedagógicas situadas, que otrora fueran la base de la problematización educativa, sean criticados por carecer de racionalidad científica y metodológica³⁹. En ese panorama cientificista, la filosofía de la educación va perdiendo poder discursivo frente al discurso de la pedagogía experta, obsesionada por la eficiencia tecnológica. Eso hace surgir un contexto de múltiples anomalías⁴⁰ o crisis pedagógicas propias de las rupturas epistémicas.

¿Qué tiene que ver la EDH en todo este complejo entramado tecnológico, epistemológico y cultural? La educación del siglo XXI, atravesada por la revolución de la información, las ciudadanía internacional y, sobre todo, ante la desigual distribución de los recursos económicos, necesita pensar marcos teórico-prácticos tendientes a recuperar y actualizar el perfil ético-político de la educación. En ese camino resulta imprescindible de-construir los programas filosóficos que supieron

³⁸ Parece que el avance de la pedagogía como ciencia, o mejor vista como tecnología, va perdiendo los rasgos de sensibilidad *poiética* que supo mostrar la filosofía tradicionalmente. En este camino podría mencionarse a Fröbel, quien escribiera a fines del siglo XIX (Fröbel: la educación del hombre, 2005), Natorp, que escribe sobre la pedagogía social, también a fines del siglo XIX (Natorp, Dewey, Durkheim. Teoría de la educación y sociedad, 1977), y Dilthey (Historia de la pedagogía, 1960 [1934]), entre otros autores que piensan las cuestiones educativas desde el saber de la vida y también desde el mundo filosófico.

³⁹ Es cierto que hay excepciones. Entre ellas se pueden citar la obra de Dewey (Democracia y Educación. una introducción a la filosofía de la educación, 1978 [1916]) –traducida por Lorenzo Luzuriaga–; la de Freire (Freire, La educación como práctica de la libertad, 2004 [1969]) o la de Giroux (Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición, 1992 [1983]). El primero aborda la educación democrática desde una arista instrumentalista para pensar la educación como un problema de la vida. El segundo, aunque parecería estar más influido por la política de la escuela utópica de la antigüedad, al recrear el sentido dialógico de la formación ciudadana, utiliza marcos hegelianos para pensar su pedagogía. El tercero, en la estela freiriana y la pedagogía crítica, está más preocupado por la cuestión de la interculturalidad y la resistencia educativa. Más acá en el tiempo, se puede mencionar, entre otros, a filósofos como Agamben (Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia, 2011 [2004]); Rancière (El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, 2007 [1987]), entre otras obras; o Larrosa (Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación, 2000). El primero tratando de recrear el programa benjaminiano de recuperación de la experiencia de la vida cotidiana. El segundo presentando una reflexión sobre las desigualdades y la lucha política por la emancipación intelectual. El tercero reafirmando la necesidad de recuperar las experiencias pedagógicas a partir de los relatos docentes y planteando la necesidad de instalar una filosofía de la educación basada en lo que llama «indisciplina intelectual» o «pedagogía profana».

⁴⁰ En el sentido de las revoluciones paradigmáticas (Kuhn, 1962) o rupturas epistémicas (Foucault, 1966, 1969).

capitalizar el vínculo de la educación con la ética y la política, básicamente con la idea de reinterpretarlos. Además, la EDH se ocupa de la educación para la vida y por tanto trabaja con derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos. Educar para la vida compleja que caracteriza al siglo XXI es sinónimo de formar una ciudadanía agenciada (empoderada) en capacidades para debatir sobre «el reparto de los sin parte». En ese sentido, la EDH es básicamente un campo disciplinar de formación ético-política y, por ende, se trata de una visión particular sobre la ciudadanía. Toca ahora mencionar qué es la EDH y cuál es su vínculo con la educación ciudadana y el respeto por los derechos fundamentales.

1-5 EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) incluye una serie de derechos básicos que con el paso de los años se han ido reconociendo en la normativa de los distintos Estados parte y que, a medida que aprobaron y ratificaron los diversos tratados, fueron incorporando en sus normas nacionales. De esos antecedentes normativos se gestaron las preguntas por cómo enseñarlos, para qué hacerlo y quiénes lo harían, que han estado presentes desde ese momento y se fueron cristalizando en una serie de reuniones internacionales que se llevaron a cabo desde 1974, de la mano de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y que posteriormente acompañó el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). De ese modo fue naciendo la denominación de Educación en Derechos Humanos. Se trata de un campo disciplinar más vinculado al establecimiento o fundación de una cultura de respeto y presencia efectiva de los derechos humanos en la esfera educativa de la cotidianidad que a su enseñanza como campo jurídico.

Este apartado pretende abordar algunas diferencias centrales entre la enseñanza de los derechos humanos como campo jurídico y la EDH como campo práctico que busca transformar lo teórico en acción. Lo que está en juego es una

definición de EDH. Como ella no tiene sentido sin hablar del fundamento de los derechos humanos (DDHH), los trabajos de Norberto Bobbio (1991), Carlos Nino (1998) y Eduardo Rabossi (1990), entre otros autores que se ocuparon de su concepto y fundamentación resultan de sumo interés. El paso siguiente precisa de un viejo término que ha renacido a fines del siglo XX, la *filosofía práctica*. Aquí el apoyo se busca en los trabajos de Adela Cortina (2000) y Carlos Cullen (2004, 2007), entre otros.

1-6 CONCEPTO Y FUNDAMENTO DE LOS DDHH COMO BASE PARA LA EDH

Finalizado el siglo XX y ya instalados en el XXI, podemos dar cuenta de un cúmulo de saberes negativos y positivos que nos ha dejado la historia. La experiencia del horror producida por las sistemáticas estrategias de exterminación humana aplicadas durante la segunda guerra mundial, que de alguna manera fueron imitadas por la última dictadura militar en la Argentina –solo por nombrar dos acontecimientos que desnudan las acciones más crueles que un ser humano puede llevar a cabo en contra de otro– y la necesidad de que sucesos como esos no se repitan implican que hay que poner en marcha políticas públicas acordes y utilizar metodologías apropiadas para abordar esas problemáticas. Este es el tema clave para la EDH, puesto que se trata de enseñar los principios fundamentales de los derechos humanos como campo cultural explicitador de esos valores. En este sentido, no basta con enseñar derechos humanos, tampoco alcanza con saber qué son o cuál es su concepto, su historia o sus antecedentes. No obstante, ese conocimiento es primordial, porque la teoría de los DDHH es la base normativa y de alguna manera de esas normas surge el marco conceptual de la EDH. En ese sentido, la teoría es al mismo tiempo la que nos ayuda a definir la metodología de enseñanza⁴¹. Pero la educación, además de forjar una opción cultural, tiene que

⁴¹Luis Pérez Aguirre(Sí digo derechos humanos , 1991)lo ha definido de modo casi insuperable. Refiriéndose a la necesidad de articular de modo específico compromiso y reflexión, además de

ver con un tipo de formación para la vida. Por tanto más que una herramienta intelectual, la educación es un asunto práctico y vivencial. De aquí surge un problema que parece no haber sido lo suficientemente abordado y que resulta imprescindible para pensar adecuadamente la metodología didáctica: la *diferencia epistemológica* entre DDHH y EDH.

La fundamentación y el concepto de los derechos humanos han sido y son tema de debate filosófico, jurídico, ético y moral, y han estado permanentemente atravesados por lo histórico. En ese sentido, la positivización de los derechos humanos los transforma en fenómenos que, en el marco de su condición de norma internacional, fueron trasladándose a la normativa nacional de la mayoría de los Estados parte de las Naciones Unidas y también recíprocamente, los problemas cotidianos de las distintas naciones del mundo fueron aportando herramientas para plantear normas internacionales. Veamos si podemos aclarar este panorama.

Norberto Bobbio (El tiempo de los derechos, 1991), pensando en el problema de su fundamentación, señala que los DDHH están en la base de las constituciones modernas y por tanto son producto de la historia, porque «derechos humanos, democracia y paz son tres elementos necesarios del mismo movimiento histórico» (1991:14). Este autor apela a los antecedentes civiles y políticos sin descuidar los nexos económicos, sociales y culturales. En ese movimiento histórico se percibe un tejido significativo de luchas humanas que pujan por el reconocimiento de democracia⁴² y paz como valores fundamentales para las democracias modernas. Son luchas que necesitan nombrarse y sistematizar sus

práctica y teoría, señala que «la originalidad está en el método, es decir en nuestra manera de organizar la práctica de los derechos humanos» (1991: 13).

⁴²Tal es la lucha por el reparto que nunca llega, que Rancière (Política, policía, democracia, 2006 [1998]) parece tener razón cuando señala que la democracia no es un «régimen político, en el sentido de constitución particular entre las distintas maneras de reunir hombres bajo una autoridad común. La democracia es la institución misma de la política, la institución de su sujeto y de su forma de relación. Democracia, lo sabemos, es un término inventado por los adversarios de la cosa: todos los que tienen un “título” para gobernar: antigüedad, nacimiento, riqueza, virtud, saber. Bajo ese término irrisorio, ellos enuncian ese vuelco inaudito del orden de las cosas: el poder del “*demos*”, es el hecho que específicamente mandan quienes tienen por única especificidad común el hecho de no tener ningún título para gobernar» (2006: 65). Este pequeño libro ha sido traducido por María Emilia Tijoux. La 1ª edición en francés fue publicada en 1998. En nuestro caso, estamos utilizando la 1ª edición en castellano.

hechos, puesto que esos acontecimientos son la clave para dar razones, para instalar sus fundamentos, su génesis, sus conceptos.

Dar fundamento es plantear la condición de posibilidad para que algo exista, porque invita a hablar y dialogar acerca de las características y cualidades de ese algo. Además, es cierto que no se habla de cualquier tema en cualquier época⁴³, pero el siglo XX, en función de una serie de acontecimientos dejados por las luchas sociales, habilita una red significativa de discursos filosóficos y científicos que instalan el tema de los derechos humanos en las agendas intelectuales y gubernamentales. En el caso de Bobbio, ese movimiento discursivo para dar fundamento a los derechos humanos se ubica en la positivización de un conjunto de derechos internacionales. Así, desde el momento en que los derechos humanos fueron positivizados, ya no necesitan mayor fundamento⁴⁴.

Por su parte, Carlos Nino (1998) hace nacer la fundamentación de los derechos humanos de un tipo de discurso moral constructivista, bajo la impronta de autores como Kant, Rawls y Habermas. Este autor ubica el fundamento de los derechos humanos en la noción de autonomía de la acción y bajo la huella de los principios liberales. En este sentido, aunque la positivización de los derechos humanos es un hecho indiscutible, el factor moral no puede estar ausente, porque es fundante de las relaciones humanas. Además, como dice Adela Cortina(2000), moral y derecho son vecinos indiscutibles, sobre todo ante la retirada o retroceso de la moral religiosa percibida, entre otras cosas, en la estela nietzscheana. Con lo cual y por su propia génesis, para estos autores los derechos humanos resultan saberes del campo ético-político.

⁴³ Foucault (2004 [1970]) ha trabajado en profundidad este tema en toda su obra. A modo de síntesis, puede consultarse la conferencia que ofreció en 1970, al hacerse cargo de la cátedra de Historia de los sistemas de pensamiento en el *Collège de France*. Ha sido publicada bajo el título *El orden del discurso*. La 1ª edición es de 1970 y fue publicada por Marginales. La edición que estamos utilizando corresponde a la 1ª reimpresión de la edición de Tusquets, que data del año 2005, bajo la traducción de Alberto González Troyano

⁴⁴Es cierto que Bobbio también discutirá en este texto acerca de otros derechos que se irán instalando en función del movimiento histórico que van dejando las luchas sociales. No obstante, hay que mencionar que los dos pactos internacionales derivados de la Declaración Internacional de los Derechos Humanos ya no necesitan buscar un fundamento, y no lo necesitan justamente porque son una realidad de nuestro tiempo.

Una historia de positivización internacional de los derechos que muestra el nacimiento de una red significativa es la que Eduardo Rabossi (La teoría de los derechos humanos naturalizada, 1990) llama una «cultura de los derechos humanos como un hecho-del-mundo» (1990:161). Este mismo autor (1989) habla del fenómeno de los derechos humanos, tanto desde una perspectiva sincrónica como desde otra diacrónica. En el primer caso, la descripción se identifica con el conjunto sistémico de normas y de instituciones vigentes que reconocen fuentes diversas y distintos ámbitos de aplicación. En lo que respecta a la segunda descripción, esto es, la diacrónica, este autor considera que hay una especie de evolución normativa que nace en 1948 con la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Es decir que, en estos años de vida del fenómeno de los derechos humanos, es posible advertir varias tendencias o líneas evolutivas. Finalmente, Rabossi, pensando en términos dialécticos, considera que «los derechos humanos como fenómeno son un verdadero salto cualitativo en la historia de la humanidad» (1989: 334).

El tema de la fundamentación de los derechos humanos ha crecido enormemente entre mediados y fines del siglo pasado. Lo que queda de esos debates, y resulta elemental aquí, es que cuando hablamos de derechos humanos estamos ante un fenómeno instalado en la normativa internacional y, como consecuencia de ello, se trata de derechos que ya forman parte de la base normativa de casi doscientos países del mundo. Instalada la positivización internacional de los derechos humanos, que por ser un factor político también indica su base ética, no parece existir la necesidad de pensar más fundamentos, porque en la estela de esa internacionalización⁴⁵, el fenómeno de los derechos humanos ya es parte de la cultura y, por extensión, es parte de nuestras realidades.

⁴⁵La Convención sobre los Derechos de niños, niñas y adolescentes, por mencionar uno de esos documentos internacionales elaborado en base a la Declaración Internacional de Derechos Humanos, ha sido ratificada por la mayoría de los Estados parte de la ONU. Además da cuenta de una serie de acuerdos mundiales que nos permiten hablar, tal como lo señala Rabossi, de los derechos humanos como fenómeno cultural.

Surge aquí una pregunta clave para discutir sobre derechos humanos, y es la siguiente: ¿Cuánto tiempo más habrá que seguir buscando fundamentaciones y conceptos para poder nombrar a esos derechos básicos? Mauricio Beauchot(1993) responde al interrogante, cuando citando a Bobbio menciona que:

[...] el problema de los fundamentos ha perdido interés. Si la mayor parte de los gobiernos del mundo se han puesto de acuerdo en una Declaración común es indicio de que han encontrado buenas razones para hacerlo. Por eso, ahora no se trata de buscar otras razones, o, como querrían los iusnaturalistas redivivos, la razón de las razones, sino de poner las condiciones de una más amplia y escrupulosa realización de los derechos proclamados.(1993:158)

En una línea similar a la anterior pero poniendo el énfasis en la vida cotidiana, García Moriyón (1999), citando a Marx y a Bobbio, argumenta que ya no tiene mucho sentido emplear tiempo en la indagación del sentido y la fundamentación de los derechos humanos. A su juicio, el problema de la fundamentación de los derechos humanos ha dejado de ser una cuestión de la teoría para pasar a ser un factor que afecta en la acción cotidiana, es decir, en el mundo práctico. En palabras del autor:

[...] el problema, el único problema, no es teórico sino práctico. A quien está siendo torturado, o corre serio peligro de serlo, a quien se le somete a encarcelamiento por defender ideas diferentes a las que posee el gobierno establecido [...] les va o les viene si hay una fundamentación liberal y otra comunitaria o si ambas son las dos caras de una misma moneda. (1999:32)

Cuando una persona padece por la ausencia de reconocimiento de sus derechos, ese acto de negación de derechos le ocurre en el mundo circundante, nunca a nivel de la teoría. Pero resulta que no en todas las culturas se padece por los mismos motivos. Parecería que plantearse la cuestión del fundamento de los derechos humanos como un campo universal más que un hecho resulta una ilusión. Hablar de derechos humanos no es una tautología⁴⁶ sino un fenómeno presente y, diremos con Zubiri, real. En ese sentido, hablar de derechos humanos es visualizar un conocimiento concreto que forma parte de la agenda jurídica,

⁴⁶ Los derechos son de los humanos, porque no hay otros grupos animales que se dediquen a teorizarlos.

política y ética de las naciones. Justo por esto, hablar de derechos humanos resulta un tema esencial para la agenda educativa, sobre todo si los consideramos un fenómeno cultural que reclama ser reconocido efectivamente en la práctica cotidiana. En ese marco, Marcelo Raffín (La experiencia del horror, 2006), nos trae una respuesta cuando piensa que tal vez habría que decidirse:

[...] finalmente a reconocer que detrás de la máscara del fundamento supuestamente eterno, intemporal y universal, no hay más que el vacío humano que intenta disfrazarse de absoluto a cualquier precio. [Pero resulta que] No hay que confundir el fundamento de un cierto orden con el fundamento absoluto.(2006:52)

En conclusión, los derechos humanos son el fundamento de un cierto orden mundial ético-político. Fundamentarlos como un campo absoluto sería la ilusión de una actitud instituida por una filosofía moderna. Toca ahora ver los nexos entre EDH y filosofía práctica.

1-7 SOBRE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA FILOSOFÍA PRÁCTICA

Si ya no se necesita fundamentar derechos humanos, porque han pasado a ser un asunto de la cultura que afecta en cada intersticio del mundo de la vida, no podemos dejar de plantear el siguiente interrogante: ¿de dónde surge el problema de su enseñanza? La respuesta es compleja. Por ello, por el momento, vamos a decir que consideramos que hay que distinguir entre derechos humanos como campo jurídico –por tanto, como campo de la teoría– y EDH como campo de acción– esto es, como campo de la práctica o del acto, como diría Zubiri–. El primero es un contenido teórico con características similares a la de otro campo disciplinar. Mientras que el segundo nace de un mundo práctico, aunque para transformarse en una nueva acción necesita dialectizarse⁴⁷ con el mundo teórico. El punto es que hablar de educación en general y de EDH como campo de

⁴⁷Nos permitimos utilizar el término en el sentido de una comunicación dialógica entre práctica y teoría y viceversa.

construcción cultural resulta un fenómeno complejo. Esa complejidad se caracteriza por el circuito teoría/práctica-crítica/reflexión. En este sentido parece adecuado pensar el fenómeno educativo en relación directa y estrecha con ese movimiento de rehabilitación de la noción de *filosofía práctica* y su vínculo con la noción de *racionalidad práctica*, tal como viene abordándose desde fines del siglo XX. Así lo expresa Fernando Bárcena Orbe (La práctica reflexiva en educación, 1994):

[...] es necesario situar el debate pedagógico en el contexto de una discusión de mayor alcance filosófico, y dentro del cual se viene subrayando la necesidad de recuperar para las ciencias de la actividad humana la tradición de la filosofía práctica, aquella en cuyo ámbito entran las disciplinas encargadas del estudio de las actividades características de la dimensión ético-política del hombre.(1994:16)

Aunque toda la esfera educativa hace referencia a un núcleo práctico, puesto que la educación es una práctica humana, los contenidos temáticos que habilitan la expresión curricular, como es de suponer, son teorías. En la base de la transposición didáctica de la teoría de los derechos humanos está el problema de la construcción cultural fundada en sus principios. Aquí nace el problema principal entre la teoría de los derechos humanos y su enseñanza, porque si sólo se enseñan desde una perspectiva jurídica, deja de ser una EDH y se transforma en un contenido disciplinar como cualquier otro de los tantos que circulan en la formación básica y profesional. En ese marco, el mandato de la EDH es encontrar los medios e instrumentos para transformar la teoría de los derechos humanos en sostén activo de la construcción cultural.

Surge aquí el problema de la reciprocidad entre un campo reflexivo y crítico y la acción humana, representando esa línea teórico/práctica que Carlos Cullen (Perfiles ético-políticos de la educación, 2004) identifica como campo de la «filosofía práctica» (2004:29). La filosofía práctica puede definirse como el nexo entre conocimiento y acción. El primero, como un saber sistematizado, por tanto reflexivo y crítico que surge de la segunda: la acción humana; es decir, de la práctica educativa cotidiana que ocurre en el mundo circundante y que, al articularse con la teoría, retorna actualizada al mundo de la vida para convertirse

nuevamente en acción. Es un situarse frente a las cosas de un modo particular, con una actitud característica. Podría decirse que se trata de un circuito de acción-reflexión/crítica-acción.

Recuperar el saber práctico es el porvenir de la institución educativa. Nietzsche lo advierte en su clásico tono irónico de martillazos, contraponiendo el legado de la cultura griega a lo que nos sucede en la experiencia cotidiana de la vida. La vida es fundamental para este autor que ama el mundo clásico, pero grita por un reparto cultural que le quite instrumentalidad y nos devuelva la humanidad perdida: la falta de incorporación de las experiencias cotidianas en temas educativos. Al referirse a las distintas modalidades educativas de la escuela secundaria que preparan para la universidad o para el mundo del trabajo, olvidándose del mundo de la vida, dice:

[...] amigos míos, no cambiéis esta cultura, esta diosa etérea, de pie ligero, por esa útil doméstica que a veces recibe incluso la denominación de “la cultura”, pero que no es sino la sierva y la consejera intelectual de las necesidades de la vida, de la ganancia y de la miseria. Por lo demás, una educación que haga vislumbrar al fin de su recorrido un empleo, o una ganancia material, no es en absoluto una educación con vistas a esa cultura a que nosotros nos referimos, sino simplemente una indicación de los caminos que se pueden recorrer para salvarse y defenderse de la lucha por la existencia [...] se trata de instituciones que se proponen superar las necesidades de la vida: así, pues, pueden hacer la promesa de formar empleados, o a comerciantes, o a oficiales, o a mayoristas, o a agricultores, o a médicos, o a técnicos. Sin embargo, en esas instituciones se aplican leyes y criterios diferentes de los necesarios para fundar una institución de cultura: lo que en el primer caso está permitido, podría ser en el segundo caso un error delictivo [...] carecemos completamente de una especie de instituciones educativas: la de las instituciones de cultura. (2009:117-119)

Lo cierto es que la filosofía en sentido clásico, es decir, como un saber que parte de la vida, aun ante los gritos de filósofos como Nietzsche, se fue corriendo de la esfera de la cultura educativa. Este movimiento curricular, que lleva siglos de despojo filosófico, parece estar reclamando un retorno a los métodos y otros saberes prácticos de la antigüedad griega. Con el propósito de comprender el embrollo que hoy vemos en todos los ámbitos educativos, es nuevamente Bárcena (La experiencia reflexiva en educación, 2005) quien nos trae un aire reflexivo. Este autor opone dos visiones significativas para comprender el olvido de la filosofía en

la educación: filosofía teórica y filosofía práctica, y lo hace fundamentalmente para señalar el abandono histórico que ha sufrido la *filosofía práctica*. Así como la educación, la cultura, el arte y la política resultan actividades prácticas y por tanto experiencias de la sensibilidad, los movimientos pedagógicos actuales buscan recuperar ese saber de la experiencia, práctico por excelencia. Dicho en palabras del autor:

Se trata de un discurso que tiene en cuenta la experiencia del individuo (lo oral, lo particular, lo local, lo temporal). Un discurso que trata de explicar y comprender la educación no mediante abstracciones conceptuales, y para las cuales el tiempo de la historia, las circunstancias sociales y los contextos de vida pueden ser desestimados, sino precisamente un discurso que parte de lo que le acontece al hombre en su relación con el mundo. (2005:67)

Bárcena nos acerca al mundo de las vivencias del que habla Nietzsche. La vida entendida como ese campo vital complejo de la existencia humana. Su reflexión nos lleva a las experiencias del mundo de la vida, porque es allí donde acontecen los aprendizajes, incluidos los escolares, puesto que son parte de la vida de toda persona. En este sentido, la apuesta del autor nace de la perspectiva hermenéutica de la fenomenología. Los *acontecimientos* precisan interpretación, dado que, como son hechos de la vida misma, son sucesos contingentes y particulares que trastocan algo de nuestra práctica. Los *acontecimientos* nos dan «qué pensar», habilitando una condición de posibilidad interpretativa. Así opera el saber *poietico* (ποιητική τέχνη). Y la educación es parte de ese saber experiencial.

La negación de este modo de comprender las cuestiones educativas, es decir, como una cuestión *poiética*, es el legado de la visión educativa moderna. La ciencia moderna calcula y mide todo lo que estudia, incluso las instituciones culturales. Las críticas a ese cientificismo es el móvil del ataque nietzscheano, que fue recogido por la fenomenología hermenéutica. Olvidar el mundo de la vida y el ser es olvidarnos de nosotros como seres arrojados al mundo; y entre ambos olvidar también la importancia del vínculo. El vínculo, ese integrante fundamental del diálogo, parece haber quedado aplastado por la ciencia de la modernidad: la

técnica. Esta es la crisis de la educación y la cultura. Crisis entendida como motor de la transformación. Crisis y orden del discurso que habilita el diálogo que efectivice el *reparto de la parte* entre aquellos colectivos que han sido históricamente excluidos.

De ese modo, podemos decir que la EDH es como un horizonte práctico habilitado por la doctrina de los derechos humanos, una proyección donde ambos términos se mezclan y solapan. Pero, mientras el primero corresponde a la esfera práctica, el segundo se ubica en el mundo de la teoría, que justamente es la que autoriza y refuerza al primero en esa búsqueda de construcción cultural. Asimismo, el problema de la EDH pone en tensión dos problemas que son uno mismo, o que en todo caso son dos caras de la misma moneda. Se trata de una relación específica entre un derecho básico y el resto de los derechos humanos. Cullen (Perfiles ético-políticos de la educación, 2004) señala que existe una relación intrínseca entre el derecho a la educación y los derechos humanos. Porque «es el problema de los derechos humanos el que define a la educación [y al mismo tiempo] es el problema de la educación el que define a los derechos humanos» (2004:57-58).

Suena tautológico, pero no lo es, porque se trata de sujetos pedagógicos distintos. El primer problema enfrenta a esos dos sujetos de la educación que constantemente luchan por ser reconocidos. Ambos son guiados por una voluntad particular: «el deseo de aprender» y «el poder de enseñar». El segundo problema enfrenta las voluntades públicas. Por un lado, el Estado y, por el otro, la regulación de los contenidos educativos. Podría decirse que se trata de dos nuevos sujetos de la educación implicados entre sí. Así, si el marco de la educación está dado por la doctrina de los derechos humanos, eso significa que toda la política educativa (currículum, instituciones, graduación y simultaneidad, evaluaciones, formación de docentes, etc.) tiene que planificarse en torno a esa doctrina. Con todo, nos interesa desarrollar el primero de esos dos problemas⁴⁸, porque es el que enfrenta

⁴⁸ Porque el segundo problema ha sido discutido aquí de modo somero, y mencionado como problema ético-político. Además, en seguida mostraremos un panorama sobre el particular.

dos voluntades individuales: la parte que aprende y la parte que enseña, independientemente del rol que se ocupe en el contexto áulico.

Solo por recordar un acontecimiento fundante para la pedagogía vale mencionar nuevamente esa vieja expresión comeniana de «enseñar todo a todos». Para Comenio, la universalidad del método es infalible: si alguien no aprende es porque no se aplicó correctamente el método. Pero también porque no se organizaron correctamente los materiales y las instituciones educativas. La cuestión ética del legado cultural es clara para Comenio y tiene una manifiesta base política. Cabe preguntarse en este contexto complejo que caracteriza a la educación del siglo XXI: ¿es posible enseñar y aprender sin pensar los marcos educativos acordados desde la política internacional? ¿La política educativa internacional plantea una perspectiva en derechos humanos?

Podría decirse que las políticas educativas del siglo XXI se vinculan con la globalización de la vida, puesto que se vislumbra, cada vez más asiduamente, un fenómeno de internacionalización educativa. Aunque por el momento ese proceso globalizador de la educación se visualiza en políticas de educación superior, las sucesivas reuniones internacionales de ministros de educación también han planteado la posibilidad de establecer marcos comunes para el resto de los niveles educativos⁴⁹. En ese contexto, Fabián Salvioli (La universidad y la educación en el siglo XXI. Los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria, 2009)⁵⁰ percibe la necesidad de debatir sobre una nueva reforma universitaria, esta vez con perspectiva en derechos humanos. Dicho de otro modo, la reforma de 1918 puso a la comunidad académica ante la problematización de los lazos

⁴⁹ Por ejemplo la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, que fuera aprobada en la reunión de ministros de educación en el año 1990.

⁵⁰ Este autor considera que el debate sobre la incorporación de los derechos humanos en la educación superior debe hacerse extensivo a las reuniones de rectores/as que tienen lugar en el Consejo Interuniversitario Nacional y al interior de las universidades, a las reuniones de los consejos superiores y otras autoridades académicas. Salvioli, entre otras actividades que realiza en su calidad de experto internacional en materia de DDHH, es miembro del Comité de Derechos Humanos de la ONU y director de la Maestría en Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (Pcia. de Buenos Aires, Argentina). Por lo cual, se trata de unas recomendaciones de un jurista, pero cuya trayectoria se acerca mucho al problema de la educación en derechos humanos por su actividad en diversos niveles educativos de Argentina y del mundo.

institucionales entre la sociedad y la universidad. Este autor afirma que el Estado tiene por finalidad garantizar la presencia de los derechos humanos en cada jurisdicción. Con lo cual, hablar de los fines del Estado y el respeto hacia los derechos humanos serían una cosa y lo mismo. En esa estela, piensa que la formación profesional del siglo XXI tiene que incluir en todos los planes de estudio una perspectiva en derechos humanos. En este sentido, tanto Salvioli como Cullen identifican una relación intrínseca entre derecho a la educación y derechos humanos. Además, cada uno a su manera, ambos señalan el nexo entre la revolución pedagógica globalizadora del siglo XXI y las políticas educativas con perspectiva en derechos humanos.

El siglo XXI, en el marco del visible avance de la internacionalización de la educación superior, muestra que las articulaciones entre la comunidad académica y la sociedad se expanden hacia la comunidad mundial. Esa mundialización de la educación superior, fundamentalmente ante los conflictos culturales que implica, tiene que pensarse en el marco de un denominador común que permita superar la idea de globalización derivada de la economía. Cullen (Ciudadanía urbi et orbi. Desventuras de un concepto histórico y desafíos de un concepto contemporáneo, 2007), reflexionando sobre el concepto de ciudadanía y su vínculo con la esfera ética, también habla del problema de la globalización, aunque considera que, tal y como están las cosas desde la práctica discursiva, el tema se torna de alguna manera un mecanismo excluyente. Así, afirma que:

La ciudadanía es agencia, es razonabilidad, es racionalidad, es cuidado de sí, es resistencia a la des-subjetivación, es convivencia justa, pero puede ser todo esto porque es responsable, es decir, se sabe interpelada por el otro en cuanto otro. (2007:39)

Así, Cullen cataloga ocho modos de ciudadanía, que van desde una definición aristotélica (restrictiva) hasta otra más actual, y señala que «ésta última resulta de una desilusión o fracaso, por ser su lógica, la acumulación de capital» (2007:41). Para pensar estos dos extremos, señala otras maneras de pensar la ciudadanía: minimizada (modelo epicureano), amplificadas (sistema estoico),

escindida (concepción agustiniana), representada (paradigma moderno), contada (versión histórica) y reconstruida (nuevos contratos sociales).

Retomando el problema de la globalización, González (Un solo mundo. La relevancia de Zubiri para la teoría social, 2008)⁵¹ habla del hecho de la mundialización como algo común en la esfera económica (empresas, políticas internacionales, telecomunicaciones, recursos técnicos, etc.). El segundo fenómeno globalizador lo ubica en las migraciones (sea por trabajo o por turismo). También hace referencia a la mundialización de los medios de comunicación (consumidores, agencias de publicidad, etc.). Asimismo, agrega el ámbito político e institucional (Grupo de los Siete, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, ONU, etc.). Aunque lo dicho resulta pertinente para plantear un pensamiento globalizador, hay que decir que este autor también indica que «al tratarse de un fenómeno complejo, no se puede confundir con una universalización cultural [...] la mundialización no es más que una mera internacionalización» (2008:16).

Así, mientras que González supone varias formas de mundialización, en la descripción de Cullen parece vislumbrarse que el acuerdo globalizador remite a mecanismos salvajes de exclusión. Al parecer, la falta de acuerdo es sólo para hablar de mundialización de la ciudadanía, porque sí existe consenso en lo que hace a la esfera económica⁵². Así, cuando se trata de discutir sobre perspectivas éticas o políticas públicas, se utilizan otros términos, tales como mundialización e internacionalización. Con lo cual, y siempre analizando el problema en términos de reconocimiento o reclamo de una «parte que aún no cuenta con parte», surgen una serie de preguntas. Para hablar de fenómenos internacionales, ¿existen diversas concepciones? O ¿será que la diversidad de términos se debe a la nominación de una esfera de la vida distinta? También podría ser que globalización, mundialización, internacionalización y universalización resulten términos distintos. No tenemos la respuesta para estos interrogantes, pero vale

⁵¹1ª edición: reproducción en la Universidad Pontificia de Comillas para cumplir los requisitos académicos: OM 17-9, 1993, art.9. Aquí utilizamos la 2ª edición.

⁵²No obstante, el artículo 20° de la vigente Constitución de la República Argentina dice: "Los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano". Asimismo, la Ley N° 25.871 reglamenta la política migratoria de Argentina.

mencionarlos, aunque sea de paso. Lo cierto es que esa parte que aún no tiene parte y que de algún modo tiene que someterse a los movimientos globalizadores sigue demandando que le reconozcan derechos básicos⁵³. Dicho de otro modo, esa parte que aún no tiene parte sigue padeciendo desigualdades de todo tipo y con ellas se suceden distintos modos de exclusión social. Por eso queremos ahora, a modo de ensayo, abordar sintéticamente el tema de la igualdad y la libertad.

1-8 LIBERTAD E IGUALDAD VS. ASIMETRÍA Y OPRESIÓN: UNA CIUDADANÍA PARTICULAR

En el filme *La lengua de las mariposas*⁵⁴, el profesor Gregorio emite un escueto, aunque impactante discurso. Vale la pena reproducirlo:

En la naturaleza, al llegar la primavera, el ánade salvaje vuelve a la tierra para reproducirse. Nada podrá impedirle su destino. Si le cortan las alas, nadará. Si le cortan las patas, se impulsará con el pico. Ese viaje es su razón de ser. En el otoño de mi vida, yo debería ser un escéptico y en cierto sentido lo soy: el lobo nunca dormirá en la misma cama con el cordero. Pero de algo estoy seguro. Si logramos que una generación, una sola generación, permanezca libre en España, ya nadie les podrá arrancar nunca su libertad.

La interpelación expresada por el profesor Gregorio está atravesada por el discurso político y científico de la modernidad positivista. Esto es prácticamente indiscutible. Básicamente porque tematiza la libertad trazando paralelismos entre naturaleza y política. Las estrategias pedagógicas civilizatorias son cruciales para la vida cotidiana de esa época y las pretensiones educativas corren paralelas a ese pensamiento político. Las determinaciones epistemológicas siguen esa línea

⁵³ El hambre, la falta de agua potable y servicios sanitarios, la falta de acceso a la salud, la discriminación hacia las mujeres, la negación del derecho a la educación y al trabajo, entre otros serios problemas que surgen ante la negación de los derechos básicos.

⁵⁴ Película española dirigida por José Luis Cuerda en 1998. Está basada en un cuento de Manuel Rivas, escritor, poeta, ensayista y periodista español, nacido en La Coruña en 1957. La historia transcurre en un pueblo español, durante la época de la guerra civil del año 1936. Los personajes principales son un niño en el inicio de su ingreso escolar y un profesor en edad de jubilarse. El niño se resiste a ir a la escuela. El profesor se resiste a renunciar a la lucha por el reconocimiento de los derechos civiles y políticos.

de encuentro entre naturaleza y cultura. Puesto que una de las principales características del discurso ilustrado es la de tematizar el binomio ciencia y política, y basan el fundamento de su origen en la noción de naturaleza humana. Por extensión, la educación moderna sigue esos lineamientos. Libertad e igualdad se transforman en el lema de la política iluminista.

En ese marco surgen una serie de teorizaciones en torno a la *libertad* y la *igualdad*, y fundamentalmente sobre los vínculos que hay entre esos dos términos. Las propuestas más citadas sobre la libertad y la igualdad, se corresponden con la denominada tríada contractualista⁵⁵. Así, para Hobbes (Fernández M. , 2011)⁵⁶, la libertad es la ausencia de impedimentos externos para reducir el poder de hacer lo que se quiere. Parece estar remitiéndose únicamente a la libertad de movimiento, es decir, a la libertad de la *res extensa*. Hobbes está caracterizando la libertad propia del estado de naturaleza donde verifica el estado de latente lucha, esto es, «la guerra de todos contra todos». A partir de ese dato empírico, el autor hace surgir los fundamentos para pensar un acuerdo o contrato mediante el cual los animales humanos transfieren esos derechos de naturaleza a una única persona (Estado) a cambio de seguridad corporal.

En cambio, para Locke, ser libre va más allá de la libertad de movimiento. A la seguridad corporal se suma la necesidad de autonomía para cercar terrenos y acumular otros bienes materiales. La libertad parece vincularse con la seguridad material: tanto del cuerpo como de la propiedad privada. Es importante no perder de vista el fundamento que este autor utiliza para hablar de libertad, que parece estar representado por el valor agregado o trabajo individual, acciones del cuerpo y la obra de sus manos. Así, entre otras cosas de relevancia para la filosofía política, Locke reclama condiciones legales que protejan su libertad económica.

⁵⁵ Este tema ha sido abordado por muchísimos autores. Para revisar una síntesis sobre la clásica tríada contractualista vinculada al tema educativo puede consultarse un breve ensayo de Fernández (Las desigualdades sociales y económicas en el siglo XXI. Vigencia y ponderación del discurso rousseauiano, 2011).

⁵⁶ Dado que no pretendemos hacer énfasis en la tríada contractualista, sino mencionara estos autores como ejemplo de las tematizaciones políticas que se desplazan de alguna manera a la problematización educativa, proponemos revisar este ensayo que escribiéramos allá por el año 2011.

Locke parece estar reclamando su *parte del reparto*, esa parte que considera que le corresponde del todo de la naturaleza que era de todos. En ese contexto, lo cierto es que ese célebre ensayo sobre organización gubernamental no deja de tematizar sobre igualdad y libertad. Pero su apuesta organizativa no habla de distribuir la riqueza de los pueblos y entre sus habitantes, sino en una clara defensa de la propiedad privada. Defender la propiedad privada para unos pocos es claro que se coloca por encima del reparto originario de los bienes materiales.

En cambio, Rousseau sospecha del optimismo antropológico característico de su época, y piensa que esos acuerdos humanos que habilitan la libertad del cuerpo y la tenencia de bienes materiales son contratos «iniguos» que originan unas condiciones de desigualdad mucho más terribles que las que se verifican en el estado de naturaleza. Dicho de otro modo, el cachorro humano nace libre como cualquier otro animal pero, bajo las condiciones contractuales que simbolizan la igualdad, en todas partes se lo visualiza sujetado. Esas cadenas son producto de las extremas condiciones de desigualdad a las que se somete a la mayoría de los firmantes del injusto contrato social. Para superar las injusticias cometidas en nombre de la libertad, la propuesta educativa de Rousseau postula la necesidad de planificar un tipo de *educación natural*. Una educación que permita educarse fuera del ámbito de las desigualdades que corrompen la libertad y la igualdad.

Como puede visualizarse, libertad e igualdad se implican mutuamente y por tanto resultan términos congéneres: nacieron juntos ante la necesidad de unas sociedades específicas. Sin embargo, según escribe Giuseppe Tosi (La igualdad hoy, 2008), esa igualdad natural del viviente humano se muestra incorrecta desde la perspectiva de Hegel, quien de alguna manera afirma que la igualdad es un concepto construido históricamente, puesto que desde las comunidades primitivas «los hombres no se reconocen entre sí como iguales sino más bien como diferentes» (2008: 65). Hegel, como admirador de la tradición ateniense y romana, absolutamente deslumbrado por el avance industrial de los ingleses e impactado por el progreso político de la Francia revolucionaria, imaginó un modelo de sociedad avanzada, donde la libertad es la esencia del espíritu. Para Hegel, la igualdad se concreta en el movimiento dialéctico entre el espíritu subjetivo y el

objetivo, puesto que el primero es parcialmente libre y por eso se realiza en el segundo. Justo en ese momento caracterizado por la razón objetiva es donde queda representada la comunidad ciudadana. Tal vez por eso Hegel considere que la educación cívica representa el bien más importante para el desarrollo cultural de los pueblos. Se trata de una búsqueda fundada en el reconocimiento de los intereses individuales en comunión con los bienes de la comunidad. Hegel sigue el pensamiento de los clásicos, que aseguran que la sabiduría y la virtud consisten en vivir conforme a las costumbres de su pueblo. El problema es que, a diferencia de los modernos y obviamente de nuestra época, las condiciones materiales de la sociedad no son un problema para los clásicos, porque la estructura social es vista como parte de la naturaleza de la *polis* (πόλις)⁵⁷.

Salvando las distancias y asimetrías geopolíticas, las ideas acerca de las luchas por el reconocimiento legadas por Hegel han sido un insumo significativo en la construcción de la pedagogía freiriana⁵⁸. Aquí es importante reivindicar el valor pedagógico de la metáfora que Hegel utiliza para referirse a la lucha entre amo y esclavo, donde ubica la tematización del espíritu objetivo. Se trata de una batalla en la que está permanentemente en juego la vida de cada uno de los dos contrincantes imaginarios. La lucha entre amo y esclavo representa la beligerancia que se da en cada conciencia subjetiva. Una guerra que surge en la conciencia con el propósito de realizar un movimiento dialéctico para alcanzar el espíritu objetivo, *topos* que se identifica con la comunidad, es decir, en la esfera política. Lo relevante aquí es que, entre ambos contendientes, quien tiene el poder de afirmar ambas conciencias es la figura del esclavo, por ser la parte que habilita la aparición del amo.

⁵⁷ Nuevamente aparece el problema de la igualdad entre pares, que se visualiza en tensión con el concepto de autoridad, es decir entre diferentes.

⁵⁸ Resulta imposible citar un único texto de Freire. Toda su obra aborda problemas pedagógicos en comunión con la cuestión socioeconómica de Brasil y toda Latinoamérica, entre otras regiones postergadas del mundo. No obstante, consideramos aquí, tres obras fundamentales para comprender su perspectiva pedagógica, a saber: *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni, Siglo XXI, Buenos Aires, 2004 (publicado en portugués en 1969), *Pedagogía del oprimido*, traducción de Jorge Mellado, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002 (publicado en portugués en 1970) y *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, traducción de Guillermina Palacios, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002 (publicado en portugués en 1996).

Una metáfora similar al esquema amo-esclavo que desarrolla Hegel (Fenomenología del espíritu, 1996)⁵⁹ es utilizada por Freire en varios textos (Pedagogía del oprimido, 2002) para referirse a la libertad educativa o pedagogía libertaria. La educación para la libertad (Freire, La educación como práctica de la libertad, 2004) se explica mediante el binomio opresor/oprimido, donde la liberación del primero sólo es posible cuando el segundo se libera. El opresor no tiene entidad si el oprimido no lo reconoce como tal. Entre estos dos contrarios, la única parte capaz de liberación de ambos contendientes es la que está oprimida. Porque quien reconoce al amo (opresor) es el esclavo (oprimido) que transmuta la cosa, que transforma la cultura con sus acciones. En la siguiente cita de Hegel se visualiza la similitud de perspectivas:

[...] deviene para el señor su ser reconocido por medio de otra conciencia; pues ésta se pone en ellos como algo no esencial, de una parte en la transformación de la cosa y, de otra parte, en la dependencia con respecto a una determinada existencia [...] La verdad de la conciencia independiente es, por tanto, la conciencia servil. (1996:118-119)

Si el poder de transformación y por tanto de liberación lo tiene la conciencia oprimida, es decir, el esclavo, entonces el pensamiento de Freire (La educación como práctica de la libertad, 2004) coincide con la caracterización de Hegel. Así, la parte opresora no es fundamental para pensar la ausencia de libertad, puesto que, *liberadas* una y otra parte (oprimido y opresor), ambas conciencias tendrán voz para decir su palabra. Pero tener voz ¿es suficiente para liberarse? Las palabras, pensadas como figura espiritual, ¿son suficientes para nutrir el organismo físico? La libertad para decir y pensar ¿es suficiente para actuar? La libertad de acceso a la educación⁶⁰ ¿implica la distribución de los conocimientos y aprendizajes necesarios para su egreso? La libertad de conciencia ¿alcanza para cubrir las necesidades de trabajo rentado, salud y vivienda? Surge potenciada, entonces, la evidencia de una serie de desigualdades (económicas, políticas,

⁵⁹ Traducción de Roces y otros. La 1ª edición en alemán fue publicada en el año 1807.

⁶⁰ En la Argentina, el acceso a la educación está garantizado por las leyes educativas. Sin embargo y aun con la diversidad de políticas públicas para concretar la finalización de estudios puestas en marcha, las dificultades de permanencia y egreso persisten y se agravan.

sociales y culturales) que generan malestar en la ciudadanía, aunque formalmente existan algunas condiciones de igualdad en: las leyes, los pensamientos, los dioses, las morales, la elección sexual, etc.

Esas condiciones legítimas y legales que existen para pensar la igualdad, ante la falta de concreción en la práctica cotidiana, no han logrado superar las desigualdades. Ese estado de la cuestión, esa crisis de desigualdad, renueva con más fuerza la necesidad de crear fármacos para las *enfermedades* o *violencias* que se verifican en el mundo circundante. Entre esos remedios resurgen una serie de ideas pedagógicas que suelen transformarse en políticas educativas: reeducar a la ciudadanía o domesticar a la población salvaje, que viene siendo la misma cosa. Nuevas leyes para regular la educación, con la consecuente modificación de las políticas curriculares, nuevas metodologías para enseñar y aprender, nuevos vínculos entre la academia y la comunidad no universitaria, etc. Lo cierto es que todo remedio educativo, al ser una herramienta discursiva y no problematizarse desde la práctica cultural para ser modificada, suele quedar en la proclama.

Igualdad y *libertad* son conceptos congéneres, vale repetirlo, pero parece que la condición epocal de su teorización, es decir, la cultura moderna desvirtuó el origen político del término *igualdad*, al tiempo que inventó la palabra *libertad*. En definitiva, la libertad es un bien más que necesario para instalar las pretendidas condiciones de igualdad; pero, ¿qué noción de libertad está en juego? Ante las condiciones de desigualdad que se vislumbran con la globalización de la información, ¿hay libertad para las partes (amo y esclavo, oprimido y opresor, salvaje y civilizado, docente y estudiante)?⁶¹

El desafío que propone Freire⁶² a la pedagogía contemporánea se presenta como uno de los modelos más pertinentes para transformar el mundo de la vida

⁶¹ Los niveles de desigualdad se verifican potenciados en los países subdesarrollados. Tal es el caso de la región latinoamericana. Las políticas neoliberales parecen querer aplastar esa especie de rugido salvaje de los países que tradicionalmente han sido postergados por la imposición del neoliberalismo salvaje. Solo por mencionar algunos episodios paradigmáticos, durante el año 2015 se observaron las siguientes actitudes: retención de transportes (barcos y aviones) argentinos y bolivianos, entre otros abusos de autoridad que desoyen normas y acuerdos internacionales.

⁶² Vale aquí mencionar que, en oposición a la interpretación política del acto educativo que propone Freire, reduciendo todo hacer pedagógico o educativo a lo político, al decir de Kohan (Infancia, política y pensamiento. ensayos de filosofía y educación, 2007), «según Rancière la

desde múltiples perspectivas. Freire brinda ideas pedagógicas para transmutar el universo intelectual asimétrico heredado de los ideales educativos tradicionales. Se trata de instalar un círculo de cultura áulica para que fluya un diálogo horizontal que otorgue voz a toda la comunidad y le permita entablar una efectiva lucha por el reconocimiento de justicia social⁶³. Es un tipo de pedagogía situada en tiempo y espacio. La educación implica actos, es decir, actualidad ético-política. Tal como lo menciona Freire (*Cartas a quien pretende enseñar*, 2003)⁶⁴ «seríamos ingenuos si descartáramos la necesidad de la lucha política» (2003: 59). Porque hay que poner énfasis en que la neutralidad política en educación es una ingenuidad aberrante. Porque «como educadoras y educadores, somos políticos, hacemos política al hacer educación» (2003: 102). Se trata de una práctica comprensiva que implica «saber y estar convencida de que la educación es una práctica política. Por eso es que repetimos: la educadora es *política*» (2003: 108). Este aquí y ahora sociopolítico y combatiente que propone Freire, sin dejar de lado el conocimiento acumulado, pero resistiendo a la imposición de perspectivas

política, derivada del axioma de la igualdad, es excepcional en la historia. Para Freire, al contrario, la educación es justamente un acto político de emancipación por excelencia. Si para Rancière, las figuras del profesor y el emancipador no se confunden y obedecen a lógicas disociadas (ser un emancipador es siempre posible, si no se confunde la función del emancipador intelectual con la función del profesor [...]) No hay una buena institución, hay siempre una separación de razones [...]. un emancipador no es un profesor, un emancipador no es un ciudadano. Se puede ser a la vez profesor, ciudadano y emancipador, pero no es posible serlo dentro de una lógica única» (2007: 21). Kohan está citando *El maestro ignorante* (Rancière, 2007 [1987]), una obra en la que este autor «exhuma» las enseñanzas de Jacotot, un profesor que trabaja en pleno siglo XIX. Kohan considera que «el marco teórico de Rancière podría diferenciarse entre instrucción o pedagogía y educación, análoga a la distinción entre policía y política. La pedagogía sería el gobierno de los que «saben», la organización, estructuración y legitimación de los saberes y los métodos para transmitirlo, el reino de la razón explicadora; al contrario, la educación sería el gobierno de los que «no saben», de los incompetentes, los inhábiles para aprender [...] La instrucción niega la igualdad inicial y la emancipación final que la educación presupone y hace posible. Mientras que la primera afirma por todas partes las jerarquías y vive de ellas, la segunda solo es posible cuando no hay jerarquías. Si la pedagogía es el reino de la disciplina de los cuerpos, de los saberes y del pensamiento, la educación es su indisciplina, en particular la indisciplina del pensamiento para no pensar lo que hay que pensar, y al contrario pensar lo que el orden y la jerarquía no permiten pensar» (2007: 28).

⁶³No se trata de entrar en el viejo debate ético sobre los fundamentos de la justicia. El concepto de justicia social que se quiere esgrimir aquí se vincula con la noción de *vida digna* que circula en las normas sobre derechos humanos: casa, alimento, vestido, educación, salud, trabajo, etc. Sin haber concretado estos bienes básicos, es imposible pensar la justicia más allá de dialogar con el término en abstracto.

⁶⁴ La 1ª edición de este libro, aparecida en lengua portuguesa, data del año 1993. La edición que estamos utilizando corresponde a la publicación de 2003, bajo la traducción de Stella Mastrangelo.

ideológicas que atenten contra el alto perfil político que implica la acción de educar y educarse, se proyecta como un tipo de liberación-libertaria⁶⁵. En este sentido, es un problema político que identifica el reclamo de la *parte que aún no tiene parte*. Este es el caso de varias regiones del mundo que siguen padeciendo ausencia de derechos básicos. Latinoamérica, obviamente, es uno de esos casos.

1-9 LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA

El pensamiento pedagógico de Freire es, como ocurre con todo discurso filosófico sobre educación, un conjunto de ideas ético-políticas. Además de su aporte para reflexionar sobre una renovación pedagógica, el compromiso ético y socioeconómico que se visualiza en toda su obra es significativo para proponer políticas públicas con perspectiva en derechos humanos. Dicho en otros términos, la obra de Freire es relevante para pensar marcos educativos que se planteen la formación del espíritu de la ciudadanía, pero también para señalar la importancia de proteger y promover el cuidado del cuerpo, lo material, lo físico. El compromiso político, económico y ético que caracteriza a la obra de Freire crea condiciones de posibilidad para la planificación de políticas sociales vinculadas con la distribución efectiva de los bienes económicos. La obra de Freire hace foco en el problema educativo, pero su *praxis* pedagógica se extiende a otras esferas sociales.

Contrariamente a lo acontecido a lo largo de la historia negada, esto es, cuando el problema sociopolítico quedó subsumido en la cuestión económica de las naciones, Latinoamérica⁶⁶ durante las primeras décadas del siglo XXI supo

⁶⁵ En ese sentido, el pensamiento de Freire recibe influencia, además del legado hegeliano y marxiano, del estilo dialógico de Sócrates. Más adelante se retoma este tema.

⁶⁶ Aquí parece adecuado visualizar una especie de movimiento nuevo en torno a la integración regional. Da cuenta de esta afirmación la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) y el Mercado Común del Sur (MERCOSUR).

En el primer caso, se trata de una organización que congrega naciones sudamericanas, cuya finalidad es construir una identidad regional, apoyada en una historia compartida y bajo los principios del multilateralismo, vigencia del derecho en las relaciones internacionales y el absoluto respeto de los derechos humanos y los procesos democráticos (extraído de la página Web de la organización). En el segundo caso, aunque nació como estrategia comercial, en la actualidad se

advertir la necesidad de invertir ese vínculo perverso que subordina la economía a la política social y redistributiva. Así, surgen más interrogantes, que tal vez puedan fundirse en el siguiente: ¿qué teoría política puede echar luz para comprender este mundo complejo que cada vez muestra más problemas de injusticia social?

Dado que la respuesta no es unívoca, vale mencionar el trabajo de Amartya Sen y Bernardo Kliksberg (2009). Con el propósito de pensar una ética del desarrollo y los problemas del mundo globalizado, estos autores señalan que la crisis mundial actual nació de una serie de graves errores de política pública que exaltó el comportamiento empresarial salvaje del neoliberalismo de fines del siglo XX. Así, las decisiones políticas, en lugar de subsanar las condiciones de desigualdad imperantes, amplificaron las condiciones socioeconómicas. Se trata de una sucesión de políticas públicas que dieron como resultado una serie de problemas: los sanitarios, surgidos a partir del deterioro del ambiente; las millones de muertes en el mundo producto de la falta de alimentos y la ausencia de agua potable –entre otras razones que trajeron aparejada una seria proliferación de enfermedades infecciosas, en parte fruto de las terribles lluvias que azotan periódicamente al planeta–; la falta de medicamentos para tratar enfermedades que habían sido erradicadas; el nacimiento de nuevas patologías, entre otros terribles problemas socioeconómicos que se padecen actualmente.

A esta lista de inconvenientes sociales, económicos y culturales, habría que agregarle otras cuestiones acuciantes: cárceles desbordadas y en condiciones de vida inhumanas; hospitales que, al no existir planes de salud preventiva y acuerdos en torno a la organización de sistemas solidarios de obras sociales, rebasan a diario sus límites; instituciones de todos los niveles educativos que posponen la centralidad de su labor cognitiva para transformarse en espacios de trabajo social, de atención jurídica, de gabinetes psicológicos y de comedores; medios de comunicación que regulan la distribución de la información en función del ansiado *rating* para colocar mejor los espacios publicitarios o, lo que es lo

llevan a cabo reuniones para debatir temas sobre derechos humanos. Esos encuentros se denominan Reunión de Altas Autoridades de Derechos Humanos y Cancillerías del Mercosur y Estados Asociados (RAADDHH).

mismo, un mundo de la vida televisivo dedicado enteramente a crear deseos de consumo de bienes materiales y que, para contrarrestar esa intensa presión de felicidad económica que nunca llega, venden ayudas espirituales mágicas⁶⁷.

Resumiendo, en la segunda mitad del siglo XX, la comunidad internacional consagró una serie de derechos básicos que denominó *derechos humanos*. La responsabilidad de garantizarlos y reconocerlos en las normas nacionales es una atribución de cada Estado parte de las Naciones Unidas. Paradójicamente son también los Estados, por acción o por omisión, quienes pueden concatenar esos derechos.

En el siglo XXI, allende las normas internacionales y nacionales, se continúa negando la presencia efectiva de los derechos humanos. Por eso se hace cada vez más necesario visibilizarlos desde la mención por su nombre, *derechos humanos*, e insistiendo en la problematización de las nociones de *libertad e igualdad*. Vale insistir sobre este tema de la política como esfera comunitaria que habilita el tratamiento de las nociones de igualdad y libertad que, tal como lo señala Rancière (El desacuerdo. Política y filosofía, 2012),⁶⁸ «es un encuentro polémico». Es un encuentro de iguales pero conflictivo, porque denota una lucha entre partes que pretenden algo de la parte del reparto. Justamente en esa lucha por el reconocimiento de la parte nunca hay esa armonía inventada por los discursos hegemónicos, sino más bien existe la intervención activa de una de las partes y la resistencia de la otra. Rancière lo dice del siguiente modo:

La comunidad política es una comunidad de interrupciones, de fracturas puntuales y locales, por las cuales la lógica igualitaria separa a la comunidad policial de sí misma. Es una comunidad de mundos de comunidad que son intervalos de subjetivación: intervalos contruidos entre identidades, entre lugares y posiciones. (2012: 170-171)

⁶⁷ No se trata de desterrar el pensamiento mágico, sino más bien de buscar los medios para desmitificar lo que podría llamarse magia geopolítica hegemónica y disfrazada de globalización, que aplasta a países ricos en recursos naturales y hasta ahora pobres en resistencia económico-política.

⁶⁸ Traducción a cargo de Horacio Pons. El texto no menciona datos sobre la 1ª edición sino únicamente de la versión que estamos utilizando aquí y que corresponde a la 3ª reimpresión.

Los derechos humanos, no hay que perderlo de vista, nacieron como mecanismo tendiente a poner freno a los abusos de autoridad del Estado y para velar por la distribución efectiva de los bienes materiales y simbólicos. La lucha por la presencia efectiva de los derechos humanos es una contienda política y por eso es también ética. Ese sector *sin parte* representa el fundamento de la acción política porque *la parte sin parte en el reparto* es esa parte de la comunidad que habilita los espacios para la lucha política.

Enfrentamos un mundo globalizado⁶⁹ y complejo en el que las personas únicamente se miran a sí mismas, tal vez cegadas por los mensajes consumistas⁷⁰ mezclados con recursos mediáticos cuasi-religiosos; tratos inhumanos y degradantes que se disfrazan de seguridad mundial; una política universalista dominada por unos pocos países; un discurso esquizofrénico que habla de interculturalidad sin respetar creencias autóctonas; países ricos en recursos naturales y pobres en trabajo para su comunidad; entre otras contradicciones sociales vinculadas con la política, la economía y la cultura. En este contexto, ¿qué política educativa y qué pedagogía podrán pensar estas complejidades? ¿Hace falta una pedagogía específica?

⁶⁹ Este término es sumamente conflictivo. No obstante, su problematización es imprescindible, puesto que nos pone frente a la cuestión de múltiples perspectivas en las que la tensión es centro-periferia. En ese caso, ¿cuál sería el centro global que irradia su cultura hacia la periferia? No hay espacio aquí para abordar este enorme problema. Pero vale mencionar las investigaciones, entre otros autores, de Enrique Dussel (*Política de la liberación. Arquitectónica*, 2007). Este autor ha escrito una serie de libros vinculados al tema de la liberación. Para el tema que estamos abordando, consideramos que es relevante mencionar que, en su arquitectónica de la liberación, Dussel señala que existe una historia negada. En ese sentido, considera que no hay un centro del mundo, porque la historia no es lineal. Agrega que ha habido muchas modernidades en distintos contextos, y que por tanto no habría una modernidad hegemónica. Lo cierto es que la denominada filosofía de la liberación hace factible hablar de la emancipación poniendo la alteridad en el eje del problema. Así, esa tematización parece habilitar la posibilidad de hablar de eso «otro», de la otredad.

⁷⁰ Se trata de una nueva vida democrática que muestra el odio democrático, la desidia hacia la otredad. Rancière (*El odio a la democracia*, 2012 [2006]), citando a Milner, señala que en esa transformación «en la figura del “hombre democrático” al consumidor de hipermercado, a la adolescente que se niega a quitarse el velo y a la pareja homosexual que quiere tener hijos. Resume, sobre todo, la doble metamorfosis que asignó a la democracia, al mismo tiempo, la forma de homogeneidad social antes atribuida al totalitarismo y el movimiento ilimitado de incremento de sí propio de la lógica del Capital. [Así,] la relectura francesa suprime la tensión de los contrarios. La vida democrática pasa a ser la vida del consumidor indiferente de mercancías, de derechos de las minorías, de industria cultural y de niños producidos en laboratorio» (2012: 48). La traducción de este texto es de Irene Goff. La 1ª edición en francés data del año 2000.

Una respuesta posible es una política educativa con perspectiva en derechos humanos, es decir una EDH. Sus fundamentos se encuentran descritos en varias normas internacionales de promoción y protección sobre derechos humanos: pactos, tratados, declaraciones, convenciones y otros documentos aprobados en las asambleas de la ONU. Pero para evitar caer en la paradoja globalizadora, diremos que el rol central de una política educativa con perspectiva en derechos humanos no lo tiene esta gigantesca organización gubernamental, sino que está en manos de los representantes gubernamentales de cada región, y también en el acuerdo sobre los contenidos temáticos que se programen desde la planificación de la EDH. Algunas de esas temáticas, y sólo por nombrar algunas, son: problematización de diversas concepciones sobre interculturalidad y respeto por la diversidad (política, religiosa, sexual, étnica, etaria, etc.); historia de la opresión de las poblaciones originarias del mundo y estudio de la consecuente instalación de desigualdades socioeconómicas que esa dominación implica; problematización de derechos en conflicto; entre otros temas vinculados con la presencia efectiva de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Así, marco teórico y método pedagógico se funden en una misma cosa: la política de los sin parte.

1-10 UNA REFLEXIÓN INTEGRADA PARA ABRIR UNA NUEVA DISCUSIÓN

En conjunto, este capítulo pretendió discutir sobre una serie de inquietudes pedagógicas y por tanto políticas. En esa estela, podríamos decir que el marco general de la discusión se acerca a una discusión filosófica. Dicho de otro modo, el móvil que originó los interrogantes está más cerca del asombro que de la certeza o más cerca de la pregunta que de la respuesta. Desde los orígenes de la filosofía como saber que reflexiona sobre problemas humanos se vivencia una combinación entre educación y política. Es más, en la tradición política griega, allí donde crece y se sistematiza ese núcleo del saber que llamamos filosofía, nace la propuesta de formar o educar a la ciudadanía. Así, la discusión y la reflexión se

mezclan y se integran, moviéndose constantemente entre el problema de la educación y la cuestión política. Como ya es sabido, los más altos ideales educativos que conocemos como pedagogía en términos de *paideia* (παιδεία), emergen en la Atenas clásica. Allí, concomitantemente, educación y política resultan fenómenos congéneres que dan origen al saber filosófico, imposibilitando identificar cuál de esos fenómenos (política, educación o filosofía) ha sido el primero.

Por otro lado, parece que la necesidad de encontrar fundamentos para hablar de derechos humanos llegó a su fin, entre otras cosas porque ya son parte del mundo de la vida y por tanto un fenómeno cultural concreto, algo que está en nuestra realidad, es decir, en nuestro mundo. Con lo cual, se habilita esa esfera práctica que caracteriza a la EDH como conjunto de habilidades y destrezas para transformar la teoría de los derechos humanos en cultura, tal como se viene insistiendo internacionalmente. En ese marco surge un interrogante metodológico: ¿cualquier método pedagógico es adecuado para la EDH?

Vale repetir que la pedagogía de la EDH es un campo disciplinar en plena construcción. Enseñar derechos humanos y educar en derechos humanos son acciones educativas que están vinculadas entre sí, pero eso no significa que se las pueda abordar como si fuesen una misma cosa. La primera hace referencia a la enseñanza y el aprendizaje de unos contenidos conceptuales propios del campo del derecho internacional y constitucional. En el caso de la segunda expresión, ella posee una impronta más enfocada al abordaje y apropiación de fenómenos políticos, que pretenden educar (formar, forjar, fraguar) actitudes para fundar una cultura respetuosa de aquellos. Por eso enseñar derechos humanos, como algo propio del campo jurídico, y educar en derechos humanos, como parte de un campo más práctico, resultan expresiones complementarias pero que *son epistemológicamente distintas*. No obstante, es la teoría de los derechos humanos la que funda la educación en derechos humanos. Dicho de otro modo, de un lado, está la enseñanza del campo jurídico y, por el otro extremo, se asoma el problema de la vida humana, como paso fundamental para hablar de EDH.

Uno de los problemas que se presenta en la enseñanza de la EDH⁷¹ se visualiza en la complejidad de su transposición didáctica, puesto que su corpus teórico no asegura la pretendida apropiación de hábitos culturales o *habitudes*, tal como lo diría Zubiri⁷². Pero como lo que está en juego son derechos básicos cuya visualización es clara en el mundo circundante, el propósito educativo que se

⁷¹ Se trata de un campo disciplinar en plena construcción. Hemos trabajado en otro lado sobre la problemática epistemológica que implica este campo del saber y las posibilidades metodológicas de su enseñanza. Volveremos enseguida sobre ello. Por el momento, sugerimos ver, Fernández (La educación en derechos humanos en la Argentina, 2013b). Lo cierto es que la mayoría de los libros dedicados al problema de la EDH hace referencia a una serie de factores derivados de su problemática didáctica, sin mencionar su problemática epistemológica. Generalmente se hace foco en hechos paradigmáticos y su vínculo con el surgimiento de la normativa internacional de los derechos humanos; se hace mención a la transversalidad y la especificidad, a los ejes conceptuales que es necesario abordar, etc., pero no se problematiza la diferenciación entre uno y otro concepto, es decir, entre derechos humanos y EDH. Con lo cual, en lo metodológico –e incluso desde su nominación: EDH– no se alcanza a comprender la diferencia entre enseñar derechos humanos y educar en derechos humanos. Entre otros autores y obras a consultar, porque allanan el camino hacia lo metodológico, aunque sin problematizar lo epistemológico, algunos son dignos de mención. Así, Abraham Magendzo es tal vez uno de los actuales teóricos de la educación más influyente en lo que hace a la pedagogía de los derechos humanos. También ha escrito innumerables artículos, participado en muchos congresos y asesorado sobre el tema en instituciones educativas. También se ha ocupado de compilar libros, en dos de ellos hemos tenido una participación –véase Fernández y Klainer (La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años 80 a la actualidad, 2009) y (Fernández M. , Comprometidos con los derechos humanos. Historias de vida de educadores, 2014)–. Vale mencionar, entre los libros que Magendzo escribió, además de los que ha compilado, los siguientes: *De miradas y mensajes en la educación en derechos humanos* (2004), *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy* (2006) y *Visita a un lugar de memoria. Guía para el trabajo en derechos humanos* (2009).

Igual que hace Magendzo, tanto Silvia Ribota y Rafael de Asís Roy (Educación en Derechos Humanos: la asignatura pendiente, 2006) como José Vicente Mestre Chust (La necesidad de la educación en Derechos Humanos, 2007) se ocupan del tema de la enseñanza de los derechos humanos enmarcándolo como propio del sistema de valores, y estudiando su didáctica en el marco de las perspectivas internacionales de las Naciones Unidas. Perspectiva que entendemos correcta, pero al mismo tiempo escasa, puesto que no advierten sobre la problemática epistemológica que implica.

La perspectiva que desarrolla Jesús de la Piedra (Persona, Derechos Humanos y Educación, 2006) resulta significativa en lo que hace al vínculo entre educación y derechos humanos. Parte de problematizar el concepto de *educación*, luego el de *persona* y desde allí analiza el tema de los derechos humanos. También se puede consultar la tesis doctoral de Juan Antonio Senent de Frutos (Ellacuría y los derechos humanos, 1998), que aborda el problema de los derechos humanos desde una perspectiva ellacuriana. Ellacuría desarrolló su trabajo, enmarcado en la teología de la liberación, en el marco y el legado de la filosofía zubiriana con el propósito de aplicarla a la realidad social de Latinoamérica.

Muy auspiciosa es la tesis doctoral de Antonio González (Un solo mundo. La relevancia de Zubiri para la teoría social, 2008), que aborda la condición de posibilidad de valores universales que han surgido de las relaciones internacionales de base económica.

⁷² Retomaremos el concepto de *habitudes* más adelante. Por el momento, sólo diremos que se trata de un *habérselas con las cosas* que están a nuestro alrededor, que están en la realidad.

quiere caracterizar aquí es invertir su acceso cognitivo. Dicho de otro modo, en lugar de comenzar estudiando la normativa y la historia de los derechos humanos partiendo del trabajo teórico, en el marco de las enseñanzas freirianas⁷³ y su perspectiva dialógica, se recomienda comenzar por los problemas sociopolíticos que se vislumbran en la vida cotidiana para, desde allí y una vez que se ha superado el momento del debate reflexivo, emprender el estudio de los factores propiamente teóricos.

Entonces, ¿qué tipo de estrategias pedagógicas son útiles para construir esa cultura de reconocimiento o respeto hacia los derechos humanos? Aunque este tema es complejo, vale ensayar una respuesta. En la investigación ya mencionada (Fernández M. , La educación en derechos humanos en la Argentina, 2013b) surgió una estructura metodológica derivada del estudio de diversos programas curriculares y materiales didácticos que se consultaron. Se trata de una propuesta estructurada en tres niveles (sensibilizador, teorizador y agenciador)⁷⁴, tal vez asimilable a la estructura de la TS presentada por Zubiri⁷⁵.

En síntesis, la problemática de los derechos humanos y la necesidad de incorporarlos en la educación está instalada en la agenda política actual, pero la metodología pedagógica apropiada para enseñar y aprender ese campo aún no cuenta con el respaldo gnoseológico pertinente. Esto está vinculado al problema epistemológico que existe entre la teoría de los derechos humanos y la EDH. Consideramos que en la estructura noológica de la TS se identifica una visión característica de la *inteligencia humana*. Esa tesis invita a pensar el problema de

⁷³Véase Freire, 1969 y 1997, en diversos *loci*. No obstante, vale mencionar que la perspectiva pedagógica que adopta Freire implica una postura crítica y reflexiva, mediante estrategias educativas que habiliten un proceso de diálogo y reinterpretación cultural. Volveremos más adelante a trabajar con este autor, tal vez el pedagogo más influyente en lo que hace a la educación popular y libertaria.

⁷⁴ Este tema se retoma en los próximos capítulos. Aquí solo se pretende introducir el problema epistemológico que da origen a la tematización metodológica.

⁷⁵Vale mencionar que en la TS que caracteriza Zubiri se ubica un momento de actualización que denomina «aprehensión primordial de realidad». Aquí consideramos que este concepto se acerca mucho al concepto de *aprendibilidad* de la EDH y por tanto puede ser pertinente para aplicar a su enseñabilidad. Los otros dos modos de actualización de la inteligencia que describe Zubiri son el *logos* y la razón sentiente. De alguna manera ese factor práctico que opera en las distintas actualizaciones de la realidad, si bien es cierto que la razón está identificada en el último modo de actualización, se vinculan con la experiencia vivencial.

la EDH, porque nos trae una luz metodológica que vale la pena ensayar. Conviene repetirlo: la posibilidad de desatar el nudo epistemológico es la llave para plantear el problema metodológico de la EDH. En ese sentido, el siguiente capítulo tiene por objeto caracterizar con más precisión el planteo del problema que estamos abordando en esta tesis.

CAPÍTULO II

SENTIR, HABLAR, PENSAR, PREGUNTAR, VIVIR: LA NOOLOGÍA ZUBIRIANA Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La vida no es solo un problema filosófico, es también y sobre todo una realidad, y a veces una tragedia profunda. Para resolverla, para corregir los errores de la inteligencia, se precisa ciertamente el freno de las ideas.

Xavier Zubiri

2-1 A MODO DE INTRODUCCIÓN

La relevancia que tiene la filosofía de Xavier Zubiri en la problemática en estudio aquí puede visualizarse en su agitada y solitaria vida. Podría decirse que este autor vivió su vida filosofando y que, al mismo tiempo, su tarea filosófica fue un emprendimiento para comprender el vivir como experiencia humana. Desde su nacimiento se le puso la etiqueta de «débil de salud», tanto en lo físico como en lo psicológico. En el camino final de su obra y su vida dio a luz a su obra cúlmine: la Trilogía Sentiente (TS). Se trata de tres volúmenes en los que se integran *Inteligencia sentiente. Inteligencia y Realidad* (1980), *Inteligencia y Logos* (1982) e *Inteligencia y Razón* (1983). Con esa tesis sobre la inteligencia humana, Zubiri se opone permanentemente a la interpretación noológica, ontológica y metafísica de los clásicos. Una perspectiva que opone el sentir al inteligir que, continuada durante la modernidad, dio lugar a una gnoseología centrada en la exaltación del *logos* y la razón que atravesó toda la cultura occidental, y también cualquiera de las perspectivas epistemológicas y pedagógicas posteriores acerca del sentir.

Este capítulo se inicia con una biografía de Xavier Zubiri. Primero, porque en ese camino de vida está claro su recorrido filosófico. Segundo, porque su senda vital finaliza casi conjuntamente con la publicación del último texto de la TS,

y además porque es ésta la fuente principal del presente trabajo. Tercero, porque su biografía nos habla permanentemente de su inquietud por la enseñanza.

Hay que mencionar que, tal como suele ocurrir en toda investigación, el alcance que daremos a los temas que plantea este capítulo es bien acotado: estudiar la noología de Zubiri con el propósito de asimilarla a la estructura metodológica de la EDH. En ese sentido vale mencionar que el conocimiento es algo abierto y siempre provisional. Por otro lado, dado que los derechos humanos son un problema filosófico *per se*, resulta insoslayable tratar de comprender si éstos son enseñables y aprendibles como un saber práctico, que por tanto podría plantearse, en función del carácter físico que Zubiri otorga al acto de intelección primordial, desde la filosofía práctica.

Pretendemos abordar en este estudio un vínculo entre la noología zubiriana y las metodologías pedagógicas recomendadas para la EDH. Sobre todo, porque consideramos que en la noción de inteligencia sentiente hay claves para abordar el problema de la enseñabilidad y la aprendibilidad de ese complejo entramado epistemológico, político, ético y social característico de una pedagogía de los derechos humanos. Como el tema a tratar es de suyo complejo, atendiendo a esa significativa limitación, únicamente trataremos de caracterizar un tipo de práctica educativa específica, enmarcada en la inteligencia sentiente y su similitud con la EDH. Con ello pretendemos brindar algunos aportes al complejo problema epistemológico de la enseñabilidad de los derechos humanos entendida como campo propio de la EDH.

Por tal razón, los aportes al campo temático al que se dirige este trabajo no resultan otra cosa que una problematización del campo de la educación en el marco de la TS, pensada ésta última como parámetro básico para la EDH. Partimos de plantear el problema educativo no como una mera socialización sino como un modo de reconocer en este campo que llamamos EDH un conjunto práctico de saberes enseñables y aprendibles como saber sentiente. Dicho de otro modo, estamos buscando claves para abordar el problema de la enseñabilidad de los derechos humanos como EDH. En esa búsqueda advertimos la necesidad de encontrar medios para enmarcar ese problema educativo como una pedagogía

participativa, dialógica, democratizadora, problematizadora y activa. Lo cual se vislumbra como un camino para enseñar y aprender derechos humanos en su *práctica misma*, es decir, un aspecto de la vida humana que se entiende como *praxis* (πράξις). En este punto es donde surge la problemática de la *filosofía práctica*, no sólo por estar vinculada a la *praxis* sino también, y sobre todo, porque el momento de «aprehensión primordial de realidad» del que habla Zubiri, si bien lo denomina físico, aquí lo entendemos como derivado de un aspecto humano de tipo práctico.

La problemática de los derechos humanos y la necesidad de incorporarlos en la educación está instalada en la agenda de la política educativa, pero la metodología pedagógica apropiada para enseñar y aprender ese campo temático aún no cuenta con el respaldo teórico pertinente. Consideramos que esta ausencia está vinculada al problema epistemológico que existe entre la teoría de los derechos humanos como campo jurídico y la enseñanza de los derechos humanos como campo pedagógico, es decir, como EDH. En la estructura de la TS hay una visión característica de la *inteligencia humana* que nos invita a dialogar sobre ese problema epistemológico-metodológico de la EDH.

Consideramos que el principal aporte de esta investigación es la posibilidad de visibilizar la *noología* zubiriana como aplicable al problema epistemológico y metodológico de la enseñabilidad de los derechos humanos. Asimismo, y dado que la EDH es un campo temático en construcción, estaríamos contribuyendo con nuevos términos y definiciones que serían enclaves básicos para la EDH: enseñabilidad, inteligencia sentiente, filosofía práctica, aprendibilidad, habitud, etc. Con esa tarea cumplida podríamos acercar la obra filosófica de Zubiri al debate pedagógico actual e introducir su *noología* en la teoría de la educación en general y en el campo de la EDH en particular.

En suma, la pretensión de esta investigación es brindar contribuciones al campo de la filosofía de la educación, partiendo de la caracterización de una serie de fundamentos filosóficos precisos y aplicables al problema de la enseñabilidad y la aprendibilidad de los derechos humanos, siendo este último uno de los mayores

intereses de la comunidad educativa que trabaja para resolver la problemática que, aun con todas las críticas metodológicas realizadas, no acierta en reconocer que el problema de la EDH es propio de la filosofía de la educación. Dicho en otros términos, histórica y metodológicamente, la filosofía de la educación ha sabido aportar conocimientos ético-políticos al campo pedagógico. Ese aporte se lleva a cabo a partir de los circuitos reflexivos y críticos que se ponen en juego en cada análisis que se elabora desde la filosofía de la educación. No obstante la obsesión por la eficiencia que nos llega de mano del cientificismo, encubre el verdadero problema: la EDH es un campo filosófico, por más metodologías que se inventen y, aun ante el descubrimiento de su problema epistemológico, la EDH nos pone frente a un tipo de teorización filosófica. Lo que sigue pretende profundizar lo dicho hasta aquí.

2-2 FILOSOFÍA DE VIDA Y VIDA DE FILÓSOFOS: DE MAESTROS Y DISCÍPULOS

En la filosofía legada por Xavier Zubiri hay claves para abordar problemas epistemológicos⁷⁶, metafísicos⁷⁷, antropológicos⁷⁸, teológicos⁷⁹, políticos y éticos⁸⁰,

⁷⁶ Zubiri discute este tema en la TS. Varios autores han retomado su perspectiva epistemológica, entre ellos se pueden contar dos discípulos de Zubiri: Pintor Ramos (en diversos textos) y Ferraz Fayos (también en diversos textos) –volveremos a estos autores más adelante–. Zubiri aborda el problema epistemológico de un modo radical y pensándolo de alguna manera como accesorio al campo antropológico, puesto que, para él, lo primero siempre es la realidad y con ella el acto de la intelección. Luego vendrá el problema *lógico* y el *racional*, siendo de alguna manera este último momento el correspondiente al planteo del problema epistemológico. Lo cierto es que lo primero sería su perspectiva metafísica, a la que volveremos más adelante.

⁷⁷ Zubiri pretende revolucionar el paradigma sobre lo metafísico que aqueja a su tiempo. Trata permanentemente de provocar una ruptura epistémica respecto de las tradicionales interpretaciones sobre la metafísica. En ese sentido, su perspectiva metafísica es hartamente interesante, porque trabaja en una permanente discusión con aquellos autores dedicados a lo metafísico, y lo hace con una clara perspectiva fenomenológica. Aunque volveremos sobre este punto, vale señalar que la TS, a su decir, es un simple análisis de los hechos de la intelección, pensada la inteligencia como acto humano y no como facultad.

⁷⁸ El mayor representante de Zubiri en lo que hace al campo antropológico es Ignacio Ellacuría. Este autor aplica la filosofía de Zubiri en varios campos del saber, y los hace depender del legado metafísico y antropológico zubiriano. Así, Ellacuría habla de la realidad histórica, de la ética y de otros campos del saber, pero su principal propósito es el de enmarcar su teología de la liberación (Filosofía de la realidad histórica, 1991).

además de lógicos⁸¹ y ontológicos⁸², entre otras esferas del saber humano. Su *noología*⁸³ afirma que inteligencia y realidad⁸⁴ son congéneres. En su recorrido

⁷⁹ Ellacuría, además de utilizar el legado antropológico de Zubiri, pretende aplicar la filosofía zubiriana al problema teológico. Vale señalar que Zubiri siempre estuvo turbado por la cuestión de la fe, y que en ese sentido dedicó muchas palabras para hablar del tema. Baste citar dos textos memorables. El primero es *Naturaleza, Historia, Dios* (2007 [1944]). Hay que decir que estamos utilizando aquí la 13ª edición, puesto que la 1ª edición fue publicada en 1944. El otro texto memorable en el que Zubiri aborda el problema teológico es *El hombre y Dios* (2012). En este caso, al parecer, la 1ª edición data del año 1984. Este texto compila una serie de cursos que Zubiri brindó entre 1971 y cuya redacción final se produjo en 1983. Este texto se constituye, como en otras obras, de tres volúmenes que en 1971 solo abordaban tres temas sobre la teología: Dios, religión y cristianismo. Los tres volúmenes fueron recopilados de diversos cursos y puestos a disposición de Zubiri para que hiciera las correcciones del caso. Aunque no queda claro este dato, al decir del presentador de la obra: Esteban Vargas Abarzúa (2012), parece que el texto quedó redactado en 1983. El libro trata fundamentalmente el problema teológico del hombre, y es a partir de esa problemática donde Zubiri aborda el problema de Dios.

⁸⁰ Además de Ellacuría, hay otros autores que han enmarcado su ética en la obra de Zubiri, entre otros, Adela Cortina (2000 [1986]). Por su parte, Diego Gracia (1989) también recurre al legado antropológico de Zubiri para enmarcar su perspectiva de la bioética. Ambos autores son sólo un ejemplo de las diversas aplicaciones que se vienen realizando bajo el legado de la filosofía de Zubiri. Puede consultarse para ampliar este punto varios textos de Corominas, pero para ver una síntesis resulta útil: *La ética de X. Zubiri* (2004). También vale la pena mencionar un breve artículo de Héctor Samour (Zubiri en El Salvador, 2004). Este artículo menciona la investigación de Antonio González sobre lo que éste denomina una *praxeología*. Dice Samour (Zubiri en El Salvador, 2004) que «El punto de partida ya no sería la “aprehensión primordial de realidad” sino el análisis de los actos humanos, de la *praxis*. De ahí que la filosofía primera sea para González una *praxeología*» (2004: 756).

⁸¹ Aunque volveremos sobre este punto, hay que decir que el modo ulterior de actualización de la inteligencia sentiente está representado por esa característica que de suyo pertenece al inteligir como *logos*. El *logos* dice, afirma y juzga, dando paso al segundo modo ulterior de actualización de la realidad: el sentir como razón o razón sentiente. Es que la verdad real posee tres movimientos fundamentales: verdad real es aprehensión primordial de realidad; verdad dual o lógica, que es propia del movimiento de afirmación (en el sentido de firmeza) individual y campal del *logos*, y verdad racional, que es propia del conocer.

⁸² Toda su obra es una discusión con la tradición filosófica, tanto la antigua como la moderna. Pero también es cierto que uno de los autores a quien más cita es Heidegger. En este sentido, no solo discute con lo que podríamos llamar posmodernismo, sino que elige al máximo representante de ese contexto epocal: Martín Heidegger. Sólo por nombrar algunos textos en los que Zubiri discute con este autor, vale mencionar, *Cinco lecciones de filosofía* (1997 [1963]) –siendo la 1ª edición publicada en el año 1963, aquí hemos consultado la 6ª reimpresión–. El otro texto que queremos citar para ejemplificar la discusión que mantiene con la ontología heideggeriana es *Sobre la esencia* (1985 [1962])–siendo su 1ª edición publicada en 1962, estamos utilizando la 2ª edición de la 1ª reimpresión, realizada esta última en el año 1998–. En ambos textos Zubiri discute con Heidegger para establecer su perspectiva respecto de lo primordial que implica la realidad respecto del ser.

⁸³ Volveremos sobre este concepto. No obstante, vale señalar que según Jesús Conill (El sentido de la noología, 2004), el término *noología* se remonta al siglo XVII «como teoría de la inteligencia y la ciencia de los primeros conceptos [...] En España Ortega y Gasset lo usa para designar la primera parte de los fundamentos de la psicología (junto a la ontología y la semaseología) [...] cuyo propósito era la “superación del idealismo o subjetivismo” [...] Por su parte, Zubiri alude con el término *noología* a la investigación acerca de lo que estructural y formalmente es la inteligencia.

filosófico logró resignificar el legado conceptual de la tradición. Vale mencionar que la obra de Zubiri que oficia de cabecera de esta investigación es la TS⁸⁵, y también vale recordar que a fines del siglo pasado⁸⁶, se sucedieron una serie de investigaciones educativas enmarcadas en la filosofía de Zubiri.

Nuestro autor tuvo una larga y productiva vida, lo que puede verse en su legado familiar, religioso, político y filosófico⁸⁷. Se trata de ámbitos inseparables en la vida de cualquier persona, y claro está que esos ámbitos se mezclan y solapan en la construcción del pensamiento intelectual. Podría decirse que se trata de un

Este estudio tiene tres partes, en las que se lleva a cabo un análisis de la estructura de la intelección y sus modos: *intelección* sentiente, *logos* sentiente y *razón* sentiente» (2004:120).

⁸⁴ *Realidad* es un término que aparece en toda la obra de Zubiri. Ya veremos que esta nominación no es ingenua, como podría pensarse. Por el momento vale señalar lo que dice Zubiri sobre la realidad en *Estructura dinámica de la realidad* (2006) –texto publicado originariamente en 1989, es decir, en una fecha posterior a la muerte del filósofo vasco–: «siempre he pensado que para entender lo que es la realidad hay que contraponerla a un cierto modo de presencia de las cosas en las cuales éstas no se nos presentan formalmente como realidades sino como estímulos [...] El propio estímulo se nos presenta como realidad estimulante, es decir de algo que emerge de aquello que nos está estimulando, y que le pertenece en propio a aquello que nos estimula. Justamente, el momento de realidad es este en propio, “de suyo”. Se nos presentan las cosas, a nosotros los hombres, en buena medida como algo que nos está afectando, pero que nos está afectando “de suyo”, por lo que ellas, las cosas, son en sí mismas» (2006: 29).

⁸⁵ La complejidad de la obra de Zubiri implica la necesidad de buscar métodos de abordaje de la obra. En ese camino, muchos de sus amigos han escrito, antes y después de la muerte del filósofo vasco, caracterizaciones o descripciones de la filosofía zubiriana con el fin de facilitar la lectura. En otros casos, sucede que se trata de investigaciones con fines académicos doctorales. En esa marcha, García (Inteligencia sentiente, reidad, Dios. Nociones fundamentales en la filosofía de Zubiri, 2006) dice que «importa delimitar lo que Zubiri entiende por “realidad”, porque su concepto difiere del sentido que esa palabra tiene en el lenguaje corriente. Para diferenciarlo, en inteligencia sentiente, introduce el neologismo “reidad”. La “reidad” implica la conceptualización de la inteligencia en su carácter “sentiente”, porque para Zubiri, “el saber y la realidad son en su misma raíz estricta y rigurosamente congéneres. No hay prioridad de lo uno sobre lo otro”» (2006: 21).

⁸⁶ Se trata de una serie de investigaciones que han emprendido varios colegas colombianos en las dos décadas pasadas, pero que no han logrado la trascendencia internacional esperada. Puede consultarse, entre otros, Fideligno Niño Mesa (Antropología Filosófica. Intelección, voluntad y afectividad, 1998) y (Educación en valores. Una aproximación desde X. Zubiri, 2004) –ambos textos abocados a reflexionar sobre la construcción de una pedagogía de los valores–, Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (Filósofos españoles en la Revista de Pedagogía (1922-1936), 2007).

⁸⁷ La biografía más voluminosa sobre la vida privada y pública de Zubiri surge de una larga investigación realizada por Jordi Corominas y Joan Albert Vincens (Xavier Zubiri. La soledad sonora, 2006). Como resultado de la misma investigación, estos autores publican otro texto (Conversaciones sobre Xavier Zubiri, 2008). No obstante existen múltiples biógrafos que se ocupan de caracterizar la vida profesional y cotidiana del gran filósofo vasco. Entre ellos, su esposa, Carmen Castro (Biografía de Xavier Zubiri, 1992). No obstante, las notas biográficas que citaremos corresponden al libro de los primeros, puesto que recopilan los trabajos biográficos realizados por Castro. Además, Lazcano (Repertorio bibliográfico de Xavier Zubiri, 2006) ha realizado un trabajo de recopilación de tesis, congresos, libros, traducciones, esto es, distintos abordajes por parte de los estudios actuales en torno a la obra de Zubiri.

tipo de de recorrido vivencial al que, al estar de alguna manera vinculado con la esfera práctica⁸⁸, podríamos dar el nombre de *praxis*⁸⁹. Tal y como el propio Zubiri (Naturaleza, Historia, Dios, 2007) lo indica, su trayectoria profesional posee una ordenación claramente estructurada en tres etapas, a saber: 1) nacimiento y formación (1898-1931) –tal vez sea este el período más impactante de la biografía de Zubiri, puesto que ahí se halla la génesis de sus ideas filosóficas–, 2) influencia de Heidegger (1931-1945) y 3) construcción de un enfoque filosófico propio (1945-1983)⁹⁰, basado en el derrotero del conjunto de su vida.

Primera etapa (1898-1931)

Zubiri nace el día 4 de diciembre de 1898, en la ciudad de San Sebastián, España. Los médicos que asistieron el parto dieron pocas esperanzas de vida. Así transcurrió toda su vida, una salud frágil y una permanente amenaza de muerte, matizada con episodios de hipocondría. Hasta los seis años, Xavier se comunica en lengua vasca. El euskera resulta el idioma que acompaña su evolución filosófica, tanto que el propio Zubiri señala que algunas de sus expresiones, como es el caso del «de suyo», que sólo en euskera tiene un equivalente en la expresión *berez*(2006:30)⁹¹.

⁸⁸ Zubiri entiende a este momento intelectual como *físico*, un movimiento biológico. Consideramos que el vocablo *físico* puede asimilarse a un tipo de práctica humana. Fundamentalmente porque estamos hablando con Zubiri de inteligencia humana. Volveremos sobre este punto más adelante.

⁸⁹ Además de los estudios a los que Antonio González denomina *praxeología*(Samour, 2004), existen múltiples escritos basados en la obra de Zubiri para plantear el tema axiológico. Aquí sólo citaremos el ensayo de Niño(Educación en valores. Una aproximación desde X. Zubiri, 2004). Señala este autor, citando tres contribuciones esenciales al tema de los valores halladas en la obra de Zubiri para hablar de «una educación en y hacia valores. Su concepción de la *Persona*, dimensionalmente individual, social e histórica, *abierto* a una permanente e inclausurable tarea de realización. Su idea de la *apropiación* del universo del sentido en cuanto *posibilidad de vida buena*. Su hallazgo de la *capacitación* como empoderamiento individual y social, objeto principal de solicitud pedagógica para que nos enrumbe hacia inéditos y cada vez más elevados estudios de humanización» (2004: 650).

⁹⁰ Corominas y Vincens modifican la periodización que hace el propio Zubiri, por la siguiente: 1898-1931, 1931-1945 y 1945-1983(2006:21). Aquí se opta por esta última, porque resulta claro que estos autores están incluyendo la publicación del último tomo de la TS.

⁹¹ Corominas y Vincens señalan que Zubiri hizo dos señales. Una sobre el término *berez*, traducido como «de suyo», y la otra donde está el término *gai*, una de cuyas acepciones dice: «El quid, el motivo, el fundamento, la esencia» (2006:710).

A la edad de seis años ingresa al colegio de los Marianistas y, en abril de 1914, publica en la revista del colegio su primer artículo filosófico: «El proceso de la volición según la doctrina de santo Tomás de Aquino» (2006:46). A los 17 años ingresa al Seminario de Madrid⁹². En el pensamiento filosófico de Zubiri ya ha comenzado a gestarse una revolución cognitiva, derivada de su recorrido intelectual, político y religioso, en parte producto de las contradicciones con las que choca en su paso por el Seminario de Madrid. Esos choques dialógicos son derivados de las discusiones con sus profesores, la mayoría de ellos sacerdotes con el expreso mandato de crear condiciones para salvar la fe católica, en una época en la que ésta tambalea por múltiples motivos, entre los que se encuentran la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa. No sólo la religión tambalea por entonces, sino también otros sistemas de creencias como la ciencia y la filosofía.

En la búsqueda de respuestas para intentar *ser lo que eres*, tal como, según Corominas y Vincens, le «había recomendado Ortega en varias oportunidades» (2006:718), Zubiri llega a Lovaina en el año 1920⁹³. Graduarse en la licenciatura lo transforma en sacerdote, pero este suceso aumenta la crisis de fe y obviamente de pensamiento que lo venía afectado desde varios años atrás. En cuanto al grado de doctor, para lo que tuvo que aprobar un significativo número de cursos adicionales—porque el título de licenciado que había obtenido en Lovaina era eclesiástico— lo obtiene en la Universidad Central de Madrid en 1923, aunque ya era doctor en teología por Roma (Zubiri, *Primeros escritos: 1921-1926*, 1999)⁹⁴.

Entre las luchas intelectuales y religiosas que mantenía consigo mismo, las críticas de sus colegas, amigos y familiares, el temor a perder los pocos recursos

⁹²Según consignan Corominas y Vincens, «son años de caos y desconcierto generalizado, y muchos intelectuales confían en la filosofía como camino para el orden. Las opciones teóricas de mediados de la primera década del siglo XX son, entre otras, el positivismo, el pragmatismo, el historicismo, el vitalismo o el materialismo» (2006:68).

⁹³Agregan los biógrafos que «después de la destrucción provocada por la gran guerra, esta ciudad va reconstruyendo sus edificios, su vida en general y los programas curriculares en particular, que provocan un retorno al tomismo. En ese contexto violento y confuso, Zubiri quiere escribir su tesis de licenciatura estudiando primero el pensamiento de Husserl de modo introductorio, y luego, en la tesis doctoral, dedicarse estrictamente al problema del juicio» (Corominas y Vincens, 2006:100).

⁹⁴Este libro compila una serie de ensayos, artículos, tesis de licenciatura y cartas, entre otras fuentes relevantes para recorrer parte de la bibliografía de Zubiri. Es importante porque en esos primeros escritos se halla su pensamiento germinal sobre la noología.

económicos que recibía, además de los sermones y plegarias emitidos por sus superiores, la ruptura con el sacerdocio no se concreta aún⁹⁵, pero tanto bullicio hace que Zubiri se decida a tomar las riendas de su propia dirección intelectual, laboral y religiosa. Así, y al contrario del trayecto académico realizado por Husserl, quien realiza un recorrido académico inverso, Zubiri estudia física y matemática. Su pensamiento evoluciona y casi se concentra en una filosofía de uno mismo, tal como le enseñara el estudio de la obra de san Agustín, y entonces es capaz de escribir allá por el año 1925 el siguiente texto, citado por Corominas y Vincens (*Xavier Zubiri. La soledad sonora*, 2006), cuyo enfoque fenomenológico se percibe inmediatamente:

La vida no es solo un problema filosófico, es también y sobre todo una realidad, y a veces una tragedia profunda. Para resolverla, para corregir los errores de la inteligencia, se precisa ciertamente el freno de las ideas. Pero sería inútil e injusto pedir a la razón pura una eficiencia y una virtualidad de la que por naturaleza se halla desposeída; las verdades necesarias para la vida, no basta conocerlas ni tan siquiera estudiarlas; es preciso vivirlas para comprenderlas; y esto, aunque no es ya asunto de la filosofía teórica sino de la vida real, no deja de tener su entronque en el sistema. (2006:167)⁹⁶

Aproximadamente en 1927⁹⁷, y en la intersección del trabajo de sacerdote con la labor como catedrático, Zubiri relee con sus alumnos a Spinoza, Plotino, Descartes, Platón, Aristóteles y Tomas de Aquino, entre otros. En uno de esos seminarios conoce a María Zambrano⁹⁸, cuyo espíritu crítico y dialógico, provoca en Zubiri un sentimiento de asombro cercano al erotismo. También publica

⁹⁵ En palabras de Zubiri (*Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*, 2006), «tratándose de mí, hoy por hoy, soy el árbitro de mis propias decisiones» (2006:157).

⁹⁶ La vida siempre está en las reflexiones de Zubiri. Para revisar un recorrido por los cursos en los que Zubiri trató el tema de la vida y la naturaleza, puede consultarse el ensayo de Vargas Abarzúa (*Estudio de la vida en Zubiri: un breve recorrido desde sus primeros cursos extrauniversitarios hasta inteligencia sentiente*, 2009).

⁹⁷ En este mismo año, tras un concurso de oposición, obtiene la cátedra de Historia de la Filosofía, de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central de Madrid. Todavía es sacerdote. En enero de 1927, Zubiri va a impartir tres cursos a los que acuden muchísimos estudiantes: Historia de la Filosofía Griega, El Platonismo del Renacimiento y Descartes.

⁹⁸ Filósofa española muy influyente en la teoría pedagógica. Zambrano había sido alumna de Ortega. Zubiri le brindaba clases domiciliarias con el fin de ayudarla a escribir su tesis. En esos encuentros, a decir de Corominas y Vincens, que siguen a Carmen Castro (*Xavier Zubiri. La soledad sonora*, 2006) «se produce un verdadero diálogo filosófico, socrático, con María. No toma ante ella una actitud profesoral, sino casi de hermano mayor, de compañero en la búsqueda de la verdad» (2006:186).

ensayos y otros artículos en revistas y otros anuarios académicos, tales como *Revista de Occidente* y *Cuadernos de la Facultad de Filosofía y Letras*. Su vida intelectual crece cada vez más, hasta que en 1928 decide viajar a Friburgo a estudiar filosofía con Husserl. En su paso por esta Universidad de Alemania, Zubiri tiene la oportunidad de dialogar con el entorno de Heidegger: Herbert Marcuse, Leo Strauss, Emmanuel Levinas y Hans-Georg Gadamer, entre otros⁹⁹.

Segunda etapa (1931-1945)

En septiembre de 1931 Zubiri llega a Madrid. El mundo se enfrenta a una época de revoluciones político-culturales de influencia francesa y soviética. Se trata de cambios que ameritan reformas constitucionales, reconocimiento de nuevos derechos, tratamiento urgente de los problemas seculares, y reformas universitarias y transformaciones curriculares en todas las carreras. Zubiri considera que «la filosofía exige, de quien pretende filosofar, lo mismo si enseña que si aprende, un esfuerzo intelectual y una violencia dentro de sí mismo para poder entrar en su esencia» (2006:256). Por eso es que su estilo pedagógico siempre buscará dialogar sobre la obra de un autor antes que seguir la lectura de un texto¹⁰⁰.

⁹⁹Cada lunes, Zubiri participa en las reuniones de Heidegger con un grupo de profesores y estudiantes (Corominas y Vincens, 2006:203). Más allá de un año pasa Zubiri reuniéndose con Heidegger en Friburgo: «ambos van a seguir caminos distintos, pero en cierto modo paralelos, sendas filosóficas escabrosas hacia los orígenes, hacia algo que está más allá del ser» (Corominas y Vincens, 2006:215). Luego Zubiri parte hacia Múnich, donde se dedica a profundizar conocimientos sobre física. Le interesa específicamente la mecánica cuántica. Allí, en ese viaje a Múnich, estudia teorías desarrolladas por James Maxwell (1831-1879), Erwin Schrödinger (1887-1961), Werner Heisenberg (1901-1976) y principalmente Albert Einstein (1879-1955), entre otros autores. Al parecer, Zubiri se interesa en todo aquello que aclare su inquietud sobre los secretos del átomo, tanto que podría decirse que ante la magnitud de los conocimientos adquiridos, podría decirse que la ciencia ha llegado a su grado máximo: «la subordinación de la teoría a la experiencia» (2006:222). Desde aquí Zubiri parte a Berlín, donde conocerá a Romano Guardini (1885-1968) y a Thomas Mann (1875-1955), para estudiar más tarde con Nikolai Hartmann (1882-1950).

¹⁰⁰ Así, dicen Corominas y Vincens(2006) que en una de sus clases señaló que, «para Heidegger, la historia de la filosofía es la epifanía del ser, y en ella distingue tres períodos. El primero es el griego, aquél en que el hombre se formuló el problema del ser. En el segundo, que va desde los orígenes de la teología cristiana hasta Nietzsche y que Heidegger llama ontoteológico, la metafísica olvidó el ser para explicar el ente a partir de un ente supremo, fuera Dios o el sujeto.

Otro elemento relevante en la construcción de la filosofía de Zubiri será el estrecho vínculo que mantuvo con José Ortega y Gasset¹⁰¹. Zubiri entiende que Ortega quiere superar a Heidegger en radicalidad, y por eso considera que es la vida misma y su estructura de actuaciones la que nos pone frente al resto de los entes. Porque «el yo orteguiano no es la conciencia ni el *Dasein*, sino sucesiva y pura actuación sobre las cosas¹⁰²; las cosas no son ni datos de la conciencia, ni entes, sino lo que actúa sobre mí en cada uno de mis actos» (Corominas y Vincens, 2006:267). Las crisis de fe que recurrentemente vivencia Zubiri, la influencia de Ortega y los trabajos de Heidegger, junto con las relecturas de Aristóteles, san Agustín, Kant y Hegel, no solo van perfilando la perspectiva filosófica de Zubiri, sino que además resultan la base curricular de los cursos dictados entre 1932 y 1933¹⁰³. Estas relecturas, los debates que van surgiendo en

Finalmente, Nietzsche habría inaugurado un nuevo horizonte que quiere recuperar la autenticidad de la filosofía griega. Toda nuestra lectura de Aristóteles está diezmada por la interpretación escolástica. El término *ser* en Aristóteles significa que algo es, que es actual aquí y ahora y no el concepto lógico y abstracto en que todas las cosas convienen» (Corominas y Vincens, 2006:258). Además, «Zubiri pretende interpretar la *ousía* como haber físico y no como ente lógico, y esto lo hace en la huella del pensamiento de Heidegger cuando señaló que el término *ousía* está vinculado con el haber o tener» (Corominas y Vincens, 2006: 745).

¹⁰¹ Xavier Zubiri conocía a Ortega desde 1919. Además de haber dirigido su tesis de licenciatura, Ortega lo introdujo, principalmente, en la filosofía de Husserl.

¹⁰² Pero, ¿qué son las cosas para Zubiri? Al respecto nuestro filósofo vasco (Zubiri, Naturaleza, Historia, Dios, 2007 [1944]) dice que «lo que llamamos las cosas, está constituido por el conjunto de rasgos fundamentales que las caracterizan. Por eso es posible que *parezcan* una cosa y *sean* otra. Esta especie de “fisonomía” o “aspecto” es a lo que el griego llamó *eidos*, literalmente *figura*. A su patencia es a lo que más específicamente denominó verdad. De aquí en adelante emplearemos el término “aspecto”, no en el sentido de *apariencia*, sino en ese otro de figura verdadera de las cosas» (2007: 61). En otro texto agrega Zubiri (El hombre y Dios, 2012) que «las cosas reales tienen multitud de notas, y esta multitud forma una unidad. Pero esta unidad no es aditiva: la cosa no es verde, más pesada, más caliente, etc., sino que es una unidad intrínseca. Es lo que llamamos sistema [...] Toda nota es en la cosa una “nota-de”. ¿De qué? De todas las demás. La glucosa tienen una realidad propia, pero en cuanto está en mi organismo es “glucosa-de” este sistema que llamamos organismo [...] La realidad última y primaria de una cosa es ser sistema de notas. Este “de” impone a cada nota un modo propio “de” ser de todas las demás. Es lo que expresamos diciendo que cada nota tiene una posición perfectamente definida dentro del sistema. El sistema tienen así una sistematización. Esta sistematización es cíclica y no lineal» (2012: 31-32).

¹⁰³ Se trata de dos cursos básicos o introductorios sobre la historia de la filosofía. Uno, al que Zubiri llama Horizonte de la creación y abarca obras desde Agustín a Hegel; el otro está dedicado a la filosofía moderna.

las aulas y las discusiones con sus colegas, se van conociendo también gracias a las publicaciones de sus escritos en revistas de divulgación política y cultural¹⁰⁴.

Entre 1933 y 1936, Zubiri brinda varios cursos universitarios, renuncia al sacerdocio¹⁰⁵ y se casa con Carmen Castro¹⁰⁶. Mientras tanto, España se incendia y arde en revueltas sociales, que desembocan en la dictadura franquista, y el mundo se prepara para la peor guerra de la historia humana. Zubiri, tras las persecuciones del gobierno español y tras las acusaciones de comunista, se refugia en Roma y luego en París. Corominas y Vincens(2006) lo retratan de la siguiente manera:

Los nacionales empiezan a dar a su movimiento un sentido heroico y espiritual. Mientras sus primeros manifiestos y comunicados se referían lacónicamente al orden y la lucha contra la anarquía, ahora ya se habla de una «cruzada de liberación». Los republicanos, ya sean demócrata-cristianos, nacionalistas vascos o catalanes, liberales, masones, socialistas, comunistas o anarquistas, empiezan a ser designados como “rojos”, creándose bajo esta denominación, un cóctel absurdo. Circula en el bando nacional una lista de catedráticos supuestamente masones o colaboradores de la república, en la

¹⁰⁴Tales como la aún vigente –porque siguen trabajando– *Revista de Occidente* (fundada por José Ortega y Gasset en 1923) y *Cruz y Raya. Revista de afirmación y negación* (creada por José Bergamín en 1933, que se publicó hasta 1936), entre otras.

¹⁰⁵ Fue una lucha consigo mismo, que se había iniciado aproximadamente en 1920, o incluso antes, y que es provocada principalmente por sus crisis de fe y sus dificultades para acatar algunas normas de la Iglesia. La carta enviada a la Sagrada Congregación del Concilio con el fin de solicitar la reducción al estado laical está fechada el 13 de octubre de 1933.

¹⁰⁶Hija del historiador Américo Castro, Carmen fue docente, escritora y periodista. Se casó con Xavier Zubiri en 1936, una vez finalizado su proceso de secularización. Desde la muerte de Zubiri se convirtió en la principal difusora de la obra del filósofo. Tres años más tarde, es decir, en 1986, publicó el libro *Xavier Zubiri: breve recorrido de una vida*. Castro se doctoró en Filosofía y Letras por la Universidad de Madrid y su tesis doctoral trató sobre las mujeres del Quijote de Cervantes. Convertida en compañera de Zubiri, perfeccionó estudios en París y Roma, ciudades en las que vivieron durante tres años. Amplió conocimientos también en Berlín y en la Universidad de Princeton (Estados Unidos). Fue colaboradora en varios periódicos, tales como *Informaciones*, *ABC*, *La Vanguardia* y *Ya*. En 1952 publicó *Marcel Proust o el vivir escribiendo*, en la editorial Revista de Occidente de Madrid. Sus actividades como periodista y escritora las fue armonizando con la carrera docente, como profesora de Lengua Española en el *Institut Hispanique de la Sorbonne* (Francia), en la Academia de West Point (Estados Unidos) y en las Universidades de Osaka (Japón) y El Cairo (Egipto). Dedicada al ensayo, prologó y publicó las obras *Antología de Alfonso X el Sabio* y *Antología de Emilia Pardo Bazán*. Otros de sus trabajos fueron *Personajes Femeninos de Cervantes* (Editorial Anales, 1953) e *Italia con Benjamín Palencia* (Taurus, 1959). Asimismo tradujo al castellano la obra de Theilard de Chardin. Fue amiga del sacerdote jesuita Ignacio Ellacuría, uno de los principales discípulos de Zubiri. En 1991, intervino en un homenaje que la Universidad Pontificia le rindió al padre Arrupe. Ese mismo año, en octubre, presentó en la Feria Internacional del Libro de Fráncfort su libro *Biografía de Xavier Zubiri*. En el décimo aniversario de la muerte de su marido, intervino en Madrid en la clausura del 1^{er} Congreso Internacional Xavier Zubiri.

que figuran García Morente, José Gaos, Gregorio Marañón –del que se dice que ha elogiado con el pronombre «nuestro» el boletín masónico *Rectitud*–, Ortega y Gasset –al que se le acusa de haber firmado un manifiesto antifascista– y Xavier Zubiri, con el añadido «ex sacerdote, casado, adherido, rojo». (2006:387)

En septiembre de 1939, cuando la dictadura de Franco estaba consolidada y su gobierno era reconocido en otros países, Zubiri regresa a España con la idea de recuperar su antiguo trabajo. El 2 de diciembre es nombrado catedrático en la Universidad de Barcelona, donde brinda cursos¹⁰⁷ entre 1940 y 1942¹⁰⁸. Durante ese lapso de tiempo, Zubiri publica un artículo denominado “Ciencia y realidad”¹⁰⁹, en la revista *Escorial*¹¹⁰ y escribe otro texto sobre los vínculos entre ciencia y filosofía, llamado “Nuestra situación intelectual”¹¹¹, que luego formará parte de los textos compilados para la publicación de *Naturaleza, historia, Dios*. Otro artículo relevante para la construcción de la filosofía de Zubiri, es “El acontecer humano: Grecia y la pervivencia del pasado filosófico”¹¹², que se publica en 1942 en el número 23 de *Escorial*. Por esos años, Carmen y Xavier sufren nuevas

¹⁰⁷ Corominas y Vincens(2006), siguiendo a Castro, dicen «Historia de la filosofía, en cursos de 1940-1941 y 1941-1942; Historia de la filosofía antigua y medieval entre 1940 y 1941; y Teodicea, entre 1941 y 1942» (2006:779).

¹⁰⁸ También siguiendo a Castro, dicen Corominas y Vincens que «había recibido una propuesta para ocupar el decanato, pero no aceptó el cargo» (2006:780).

¹⁰⁹ Se trata de un trabajo sobre el cientificismo, y que ha sido republicado (Zubiri, *Naturaleza, Historia, Dios*, 2007 [1944]). En ese texto Zubiri señala que «la ciencia trata de averiguar dónde, cuándo y cómo se presentan los fenómenos. La *episteme* trata de averiguar qué han de ser las cosas que así se manifiestan en el mundo. Con estos prenotados podemos ya circunscribir con alguna mayor precisión el supuesto fundamental que late en la ciencia y en la *episteme*, a saber, su idea de realidad» (2007: 107).

¹¹⁰ Editada entre 1940 y 1950.

¹¹¹ Este trabajo aborda una serie de problemas contemporáneos a su propia tarea intelectual, colocándose en una perspectiva posmoderna. Alude a diferencias y similitudes que encuentra entre ciencia y filosofía, y la utilidad de la primera. Destacan Corominas y Vincens que «hacia el final del artículo dice [...] Enclavados en esta nueva *soledad sonora* (el término fue utilizado por san Juan de la Cruz, Juan Ramón Jiménez y María Zambrano, entre otros autores, como heterotropía para comunicar el silencio de su vida. En Zubiri insinúa que se trata de la actitud para poder pensar) nos hallamos situados allende todo cuanto hay, en una especie de situación trans-real: es una situación estrictamente trans-física, metafísica. Su fórmula intelectual es justamente el problema de la filosofía contemporánea» (2006:57).

¹¹² En este artículo Zubiri aborda dos miradas filosóficas distintas pero complementarias y con una raíz similar: la referencia a la filosofía antigua como clásica. Se trata de la perspectiva sobre los griegos antiguos que proponen Nietzsche y Hölderlin. Uno, gran admirador del clasicismo griego, y el otro, un revolucionario, Zubiri dice que ese mundo clásico nos acerca a nuestras propias posibilidades de filosofar, y que el punto de partida de la filosofía clásica es «la experiencia primera de las cosas –Platón y Aristóteles parten de una reflexión sobre las cosas y asuntos de la vida–» (Zubiri, 2007:253).

persecuciones ideológicas. Se trata de pesares a los que se suma el desarraigo que padecen. Por ese motivo, después de un viaje a Madrid, deciden no regresar a Barcelona y Zubiri renuncia a la cátedra en esa universidad. A finales de 1942, culmina su primer libro: *Naturaleza, Historia, Dios* (2007)¹¹³.

Instalado nuevamente en Madrid, Zubiri busca cerrar ese período de su vida intelectual que revela la influencia de Heidegger. Se trata de una etapa que el propio Zubiri denomina ontológica o metafísica, porque toda ella se caracteriza por la búsqueda de distinción entre ser y realidad¹¹⁴. Para Corominas y Vincens, «es la antesala de su madurez intelectual» (2006:511).

Tercera etapa (1945-1983)

Corre el año 1945, cuando Zubiri comienza a organizar el dictado de cursos privados, además de continuar escribiendo y dirigiendo publicaciones, entre ellas está el *Diccionario de la antigüedad clásica*. Entre los cursos dictados hay que destacar, entre otros, “Ciencia y realidad. Introducción al problema de la realidad”. Zubiri considera que la realidad no es algo que simplemente «está ahí», sino que es algo presente a la inteligencia y que la ciencia nace en virtud de la primera. Este curso es tan relevante porque se explaya en ese vínculo entre ciencia y realidad. Así, después de hacer referencia a la realidad física, matemática, biológica y humana, señalan Corominas y Vincens(2006) que Zubiri agrega:

La filosofía es la elaboración intelectual de la impresión inmediata de la realidad, una impresión gracias a la cual el hombre está en la realidad y la

¹¹³ El prólogo de la primera edición de este texto está fechado así: «Madrid, diciembre de 1942» (2007:21). Se trata de un texto que contiene varios artículos publicados en *Cruz y Raya, Revista de Occidente y Escorial* aunque con algunas modificaciones. A esos escritos se añaden otros tres: «“Nuestra situación intelectual”, que reproduce mi última lección universitaria, “La idea de filosofía en Aristóteles” y “El Ser sobrenatural: Dios y la deificación en la teología paulina”» (2007:19).

¹¹⁴ Así lo expresa el propio Zubiri en el prólogo a la traducción inglesa: «¿es lo mismo metafísica u ontología? ¿Es lo mismo realidad y ser? Ya dentro de la fenomenología, Heidegger atisbó la diferencia entre las cosas y su ser. Con lo cual, la metafísica quedaba para él fundada en la ontología. Mis reflexiones siguieron una vía opuesta: el ser se funda en la realidad. La metafísica es el fundamento de la ontología. Lo que la filosofía estudia no es ni la objetividad ni el ser, sino la realidad en cuanto tal. Desde 1944 mi reflexión constituye una nueva etapa: la etapa rigurosamente metafísica» (2007:15).

realidad está en el hombre con todo su *haber*. Frente a ella, todo discurso científico resulta algo abstracto o mediato. Esta remisión del ser a la realidad es paralela a una remisión de la intelección a la impresión. La impresión de la realidad en nuestros sentires es ya en sí misma intelección. Somos inteligencias sentientes (2006: 527-528).

La cita anterior corresponde al texto “Ciencia y realidad”. Siendo que este artículo data de los años 1945-1946, la cita de estos dos autores resulta interesante, porque en ella visualizamos varios términos que Zubiri va a estudiar posteriormente con énfasis. Entre ellos queremos destacar el concepto de *haber*¹¹⁵. Pero, fundamentalmente, interesa aquí mostrar que Zubiri ya está problematizando la realidad y la intelección, y que por eso mismo todos los humanos tenemos inteligencias sentientes.

Volviendo a los cursos dictados por Zubiri, otra lección que guarda relación directa con la perspectiva filosófica que constituye su pensamiento de metafísico es “¿Qué son las ideas?”. Se trata de un seminario en el que aborda la obra platónica, tanto desde el punto de vista de Platón como desde la discusión que ofrece Aristóteles sobre las doctrinas de su maestro. La pretensión de Zubiri es debatir sobre los vínculos y la diferenciación que hay entre las ideas y la realidad. Corominas y Vincens apuntan que la inquietud por investigar sobre las *ideas* le surge a Zubiri en un curso que él mismo dictara sobre “Cuerpo y Alma”, donde menciona la grave responsabilidad que asume Platón al escindir el mundo del *logos* del mundo sensible, y más grave aún resulta la responsabilidad del pensamiento occidental al recoger esa partición (2006: 793)¹¹⁶.

En 1947¹¹⁷, junto a algunos colegas, Zubiri funda la *Sociedad de estudios y publicaciones*. En esta institución, en el año 1951, brinda un curso llamado “Sobre

¹¹⁵ El *haber* es la realidad misma. Se trata de una estructura sustantiva que tiene el problema fundamental del *habérselas* con las cosas. Tanto la influencia de la fenomenología como la heideggeriana son claras aquí.

¹¹⁶ Los temas trabajados en el curso, según Corominas y Vincens, son: «el sentido del ser en Grecia; el sentido de la teoría platónica acerca del ser; la manera como los griegos miraron al ser: como realidad, como de suyo, la sustantividad; como ser por sí mismo: el haber y el habérselas; como *ousía*; como ser qué: el *argón* y la *aletheia*; como ser en sí mismo: el *logos* onomástico, y enunciativo, el *logos* del hacer y el *logos* del expresar» (2006: 794).

¹¹⁷ Como es de suponer, 1946 es un año turbulento para el mundo entero, pero sobre todo para la España franquista, puesto que se lleva a cabo una ofensiva internacional contra esa dictadura. Un

la libertad”, cuya propuesta bibliográfica va de Platón a Sartre, con el fin de recorrer textos de autores que pensaron y problematizaron acerca de la libertad. Zubiri considera que el término *libertad*, al basarse la libertad humana en la apertura del hombre a la realidad, se vincula con la creación de posibilidades históricas, el poder humano y la voluntad¹¹⁸, entendidos como capacidad de hacer. Corominas y Vincens (2006) lo interpretan diciendo que para la libertad:

[...] los actos humanos dejan de ser reacciones ante estímulos que imponen un repertorio de respuestas, para convertirse en proyectos mediante los cuales el hombre hace su vida. Al animal de realidades los instintos no le bastan para sobrevivir. Sus tendencias le arrastran pero no le doblegan. Necesitan ser complementadas por una voluntad que hasta cierto punto las remodela y configura libremente. Zubiri enlaza estas consideraciones sobre la libertad con la creación histórica de posibilidades que constituyen en cada momento el poder humano. (2006:565)

Al año siguiente dicta otro curso que llama “Filosofía primera”. Se trata de un binomio que Zubiri entiende al estilo aristotélico, pero sólo en parte, puesto que considera que el saber se dice de múltiples maneras, pero reinterpreta al maestro peripatético en el marco de la fenomenología de Husserl y sobre todo en la estela de Heidegger. Zubiri dice en este curso que, ante la tematización del saber, se expresa la propia realidad humana, porque es ahí donde se ubican los principios que estructuran todo el conocimiento. Pero cuando se trata de lo humano, ¿cuál es ese lugar? Sin lugar a dudas, Zubiri respondería que ese lugar es la inteligencia sentiente, puesto que todo contacto humano es a la vez sensible e intelectual, por ser real. Con lo cual, lo humano, conjuntamente con todas las cosas que lo rodean, es real. Bien, Zubiri constituye su perspectiva filosófica en el nexo y concomitancia entre ciencia y filosofía. Corominas y Vincens lo destacan del siguiente modo:

Porque cualquier distinción debe sostenerse en la realidad misma. Pues bien, como resulta que cada cosa real lo es respectivamente a toda cosa real

dictamen emitido por un comité de ONU pondrá fin, recién en 1950, al aislamiento provocado durante 1946.

¹¹⁸ Para profundizar sobre el concepto zubiriano de voluntad, puede consultarse otro texto impactante de Zubiri (*Sobre el sentimiento y la volición*, 1993 [1992]). Este libro fue publicado en 1992. Nosotros estamos utilizando la edición de 1993.

y a la realidad misma, no cabe ocuparse filosóficamente de cosa real alguna sino en unidad de respectividad con las demás cosas. Y como la respectividad no es nada fuera de las cosas respectivas, análogamente a como la sintaxis no es nada fuera de las palabras del lenguaje, y éstas nada son fuera de la sintaxis [...] No hay diferencia ninguna entre filosofía primera y filosofía segunda, es una falsa división. No hay dos filosofías sino una Filosofía que es precisamente el conocimiento de las cosas por lo que tienen de realidad en cuanto tal. (2006:572)

Su alegato a favor de la filosofía primera, en la que –vale mencionar– enmarca la TS, lo realiza con el fin de plantear una nueva perspectiva filosófica que pueda ir más allá de la ontología y la metafísica tradicionales. La descubre en nuestra obra de cabecera: *Inteligencia sentiente o Inteligencia y realidad*¹¹⁹. Para 1953, Zubiri brinda otro curso, que resulta mucho más extenso que los anteriores: “El problema del hombre”¹²⁰. En este seminario retoma una serie de ideas que ya

¹¹⁹Volveremos sobre el concepto de *realidad* porque, como ocurre con gran parte de la terminología que utiliza Zubiri, su interpretación del término *realidad* resulta fundamental. Es más, *realidad* es en Zubiri algo anterior al ente y al ser. Vale señalar con Conill (El sentido de la noología, 2004) que la filosofía de Zubiri es un intento por superar la metafísica adscripta a «la fenomenología de Husserl [porque] a diferencia de Heidegger, que no rebasa el ámbito de una ontología fenomenológica, Ortega y Zubiri impulsan una nueva línea metafísica desde dos nociones diferentes de realidad, que son perfectamente conciliables» (2004: 128): Ortega y su filosofía de la vida y Zubiri con su filosofía de la visión de realidades. Pero además, tal como también ha señalado Conill, la fenomenología de Zubiri coloca, aunque claro está sin resolverlo, «el problema filosófico en la genuina raíz: “desde las cosas” (variando significativamente el lema fenomenológico: “a las cosas mismas”); pero Zubiri aprovechará este nuevo impulso para abrir un camino desde la fenomenología a la metafísica, en la medida en que esta reorientación recupera el horizonte de la realidad superando las mediaciones de la conciencia» (2004: 126-127). Así, mediante una reinterpretación del ya clásico problema fenomenológico del «volver a las cosas», Zubiri reinterpreta ese lema para elaborar su propio concepto de *realidad*. Así, dice Zubiri en *Sobre el hombre*, que «como ser viviente, el hombre se halla entre cosas, externas unas, internas otras, que le mantienen en una actividad no solo constante, sino primaria; el viviente es una actividad constitutiva. Aquel “entre” tiene dos caracteres. Uno, el de la “instalación”: el viviente se halla colocado entre las cosas, tiene su *locus* determinado entre ellas. Otro, un carácter modal: el viviente, así colocado, está dispuesto o situado en determinada forma frente a ellas» (2007:11).

¹²⁰Tal como señala Ignacio Ellacuría (1986) en la presentación de *Sobre el hombre*, «Zubiri no llegó a escribir un libro sobre el hombre, en el que con toda la riqueza de materiales trabajados durante años, expusiera su pensamiento antropológico de una manera definitiva. Empezó a hacerlo como se desprende de las páginas inéditas, tituladas *La realidad humana*, de cuyo índice bastante completo, que servirá de base al libro que estamos presentando, no llegó a desarrollar más que una parte muy reducida (80 páginas)» (2007: xi). Sobre los inéditos, una larga lista de clases desarrolladas por Zubiri entre 1935 y 1983, y que son la fuente del libro presentado, agrega Ellacuría que «Zubiri pasó por distintas fases. La primera fue de rechazo absoluto a que se publicara nada después de su muerte, que él no hubiera podido revisar hasta en sus últimos detalles [...] Tal es el caso del libro que ahora presentamos con el título de *Sobre el hombre* y que él dejó con el título provisional, menos comprometedor para él pero más propenso a confusiones para el lector, de *Estudios antropológicos* [...] [Posteriormente, cuando terminó el esquema] el propio Zubiri confesó que se había encontrado con un nuevo libro suyo» (2007: xii).

había planteado en “Cuerpo y alma”, fundamentalmente sobre la estructura unitaria que visualiza entre ambos términos, y plantea que lo humano es una realidad viviente, constitutivamente social, histórica y moral. Así, se aleja de las estructuras existencialistas, que sólo ven lo propiamente humano allí donde al hombre se le presenta como problema su existir, y de aquellas otras miradas esencialistas que pretenden decir lo que es el hombre como algo previo a los problemas que tiene. Por el contrario, Zubiri considera en la estela de Ortega y Heidegger, pero distanciándose de ellos al mismo tiempo, «que el hombre es una realidad problemática y sus problemas refluyen sobre la conformación de su propia realidad [porque] *en ellos está en juego lo que va a ser de mí*» (2006: 587).

Corren los años, y Zubiri continúa brindando cursos y disertaciones, pero no logra escribir los libros que le solicitan en los plazos estipulados. Entre 1959 y 1962 brinda las siguientes disertaciones y cursos: “Sobre la persona”, “Sobre la esencia” y “Sobre la voluntad”. Como ocurre en casi la mayoría de los casos, estos cursos se transformaron en libros. Podría decirse que esos textos se convirtieron en interesantes perspectivas sobre filosofía antropológica. En ese sentido, Corominas y Vincens ponen énfasis en lo siguiente:

[...] lo propio del ser humano no es la libertad entendida como libre albedrío, ni tan siquiera la capacidad de optar, sino la radical autonomía de los momentos del sentir: estímulo, modificación tónica y respuesta, a causa del momento de realidad o de alteridad que los afecta estructuralmente. Los animales también pueden optar: unos mismos estímulos elementales abren el campo de muchas respuestas distintas. Pero el animal tiene asegurada la conexión entre los estímulos y las respuestas mientras que en el ser humano, la autonomía del sentir es tal que sus propias estructuras no garantizan una respuesta. Eso significa que, para llevarse a cabo, cualquier acción humana necesita una cierta voluntariedad y ésta, a su vez, reclama el empuje de unas determinadas tendencias y predisposiciones. Entre tendencia y voluntad hay un vínculo estructural. (2006:603)

Sobre la esencia aparece por primera vez en el año 1962. Se venden muchísimos ejemplares. Pero resulta un escrito prácticamente incomprendido. Ante lo que podría llamarse el mundo experto o comunidad filosófica erudita, el libro es duramente criticado, pues se lo entiende únicamente como texto metafísico y Zubiri es tildado, en parte por su pasado seminarista, como neo-

escolástico. Podría decirse que las críticas negativas resultan una paradoja, puesto que Zubiri es llamado rancio siendo que lo que busca es una nueva perspectiva filosófica, de alguna manera surgida de la comunión entre la ontología (de Heidegger) y la metafísica¹²¹ tradicional, que supere el conflicto de la situación intelectual de los albores del posmodernismo.

En 1963 brinda un nuevo curso que llama “Cinco lecciones de filosofía”¹²². Después de una etapa de desarrollos metafísicos¹²³ en los que brinda varios cursos más y otras tantas disertaciones¹²⁴, se inaugura en 1972 el seminario Xavier Zubiri. Para 1974 escribe el ensayo “Notas sobre la inteligencia humana”, que elabora en el marco del curso “Sobre la realidad”¹²⁵, dictado en 1966. Hacia finales de este mismo año Zubiri tiene concluida la segunda parte de *El hombre y Dios*¹²⁶. Pero al llegar al último apartado, donde expone que la fe es concreta por razón de la persona: por sus dotes, su biografía, su historia, su instalación social,

¹²¹ Claro está, la metafísica que presenta Zubiri nos muestra un Aristóteles *aggiornado*, puesto que considera que la obra de este autor fue mal entendida por los escolásticos y que por eso es necesario superar esas interpretaciones.

¹²² Dedicado a Kant, Aristóteles, Comte, Bergson y Husserl, en este caso complementa con Dilthey y Heidegger. Como en el resto de los casos, este curso también se transforma en libro. El texto es de una riqueza literaria y pedagógica que vale la pena revisar (Cinco lecciones de filosofía, 1997 [1963]).

¹²³ También podría leerse, en la estela de las interpretaciones que realizan Ignacio Ellacuría (1990), a Pintor Ramos (2009, 2012, 2014), a Diego Gracia (2007), y a Antonio González (2003 y 2008), entre otros, que se trata de una profundización y creación de su perspectiva antropológica.

¹²⁴ Corominas y Vincens destacan los siguientes: «“Sobre el mal”, “Sobre el hombre y la verdad”, “Sobre el problema del hombre”, “El hombre: lo real y lo irreal”, “El hombre y su cuerpo”, “Sobre la concreción de la persona humana”, “Reflexiones filosóficas sobre lo estético”» (2006: 629-675)

¹²⁵ En la web de la Fundación Xavier Zubiri pueden consultarse muchos artículos y biografías sobre el filósofo (Fundación Xavier Zubiri, 2015).

¹²⁶ La versión que utilizamos de este texto es una nueva edición y fue publicada en 2012. Desde 1975, momento en que redactó un texto que publicó en ese mismo año, Zubiri pensaba publicar tres volúmenes sobre esta temática. El libro es denso. En más de 600 páginas Zubiri dedica todo su esfuerzo a presentar sus ideas sobre el problema teológico del hombre (que trabajó en varios cursos que se compilan en este libro), la realidad humana, la realidad divina y la experiencia de Dios, entre otros temas vinculados a la teología y la antropología. Entre las tematizaciones de este libro, en el sector dedicado al despliegue del problema de Dios, se halla un concepto primordial, el de religación. Así, dice Zubiri (El hombre y Dios, 2012) en este texto que «la religación es ante todo un hecho, el hecho mismo en que consiste mi vivir. [Así] la religación es algo que afecta precisa y formalmente al todo de mi realidad humana, desde los más modestos caracteres físicos hasta los más elevados rasgos “espirituales”. Lo que está religado al poder de lo real no es uno u otro aspecto de mi realidad, sino mi propia realidad personal en todas sus dimensiones, puesto que según todas ellas es como construyo mi Yo» (2012: 145). Y más adelante agrega Zubiri que «el hombre es una realidad sustantiva una de cuyas notas esenciales es la inteligencia. Inteligencia es formalmente la capacidad de aprehender las cosas como realidades. Realidad es, pues, la formalidad propia de todo lo que el hombre aprehende intelectivamente» (2012: 152).

su modo de entrega, su idea de Dios, su estructura psicológica, etcétera, «cree que tiene que ahondar más sobre el tema de la concreción de la persona humana, y se pone a escribir extensamente sobre ello» (Corominas y Vincens, 2006: 670).

“Reflexiones filosóficas sobre lo estético” (1974), es uno de los cursos que amerita una mención especial. Aquí, al abordar el momento sentimental que vislumbra en la aprehensión humana como afección sentiente, va dando formato a al impresionante estudio sobre la inteligencia humana que representa la «trilogía sentiente». Zubiri considera, al decir de Corominas y Vincens, que los sentimientos, como modo de actualidad¹²⁷, «son estados de atemperamiento a la realidad» (2006:670). Dicho con Zubiri (Sobre el sentimiento y la volición, 1993), «el fenómeno primario en el orden del sentimiento estético es la presencia actualizada de la realidad; envuelve la actualidad de lo real no solo *intrínsecamente* sino también *formalmente*» (1993:351). Así, las reflexiones sobre lo estético vislumbran el vínculo que encuentra Zubiri entre el sentimiento y la volición y, a su vez, esas concepciones son el camino para sus reflexiones sobre la inteligencia sentiente. De las investigaciones sobre lo estético, la realidad, el hombre y Dios, entre otros estudios, surge una antropología filosófica¹²⁸ que culmina con la publicación de la TS, hacia finales de la vida mundana de Xavier Zubiri.

Vale aquí mencionar unas notas sintéticas sobre el derrotero, en el sentido de una biografía intelectual, de la redacción y posterior publicación de la TS. Hacia 1976, Zubiri y un grupo de estudiantes selectos discuten *Sobre la esencia*¹²⁹. Diego Gracia¹³⁰ menciona que los integrantes del Seminario Xavier Zubiri señalaron que el texto no explicita la plataforma epistemológica que lo guía, y por ello se deciden a trabajar el artículo que publicara Zubiri y que diera origen a *Sobre la esencia*. Este suceso da origen a toda una batería de reflexiones,

¹²⁷ Este es uno de los términos clave en la filosofía de Zubiri. Baste por el momento con señalar que no se está haciendo referencia al acto en sentido aristotélico sino a lo actual, a lo que está ocurriendo aquí y ahora.

¹²⁸ Véase Zubiri (Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica, 2006).

¹²⁹ Se ha traducido a varios idiomas y su contenido continúa siendo tema de debate y reflexión.

¹³⁰ Citado por Corominas y Vincens (2006: 827).

debates, ensayos y otros escritos que publicaron Zubiri¹³¹ y varios integrantes del equipo de investigación¹³². Tras esas discusiones sobre el marco epistemológico que subyace a ese primer libro, Zubiri escribe más de 800 páginas que se convirtieron en el texto madre de la Trilogía Sentiente: *La estructura de la inteligencia* (Corominas y Vincens, 2006:827).

La tarea intelectual de Zubiri es exhaustiva en estos últimos años de su vida. Entre estas actividades se cuenta la publicación de *Inteligencia Sentiente. Inteligencia y Realidad*. Al decir de Ignacio Ellacuría, tal como lo exponen Corominas y Vincens¹³³:

[...] este libro resulta un intento por superar la gran oleada de sofística en la que nos hallamos anegados, es un libro rebelde que recupera para la filosofía el espacio intelectual del que había sido despojada tanto por los escolásticos pretéritos como por los sofistas actuales. Y en ese espacio recuperado, buscar construir, producir instrumentos radicales, válidos en sí mismos, pero válidos también para tratar seriamente los graves problemas de nuestro tiempo. (2006:690)

El corazón de Zubiri dejó de funcionar el 21 de septiembre de 1983, pero su legado seguirá vivo, así como seguirá reinterpretándose su perspectiva filosófica por siempre, tal y como ocurre con la obra de los grandes filósofos. Recorrer la biografía de Zubiri resulta rico por varios motivos. Primero, porque su vida transcurre en una época signada por la persecución política, al tiempo se lleva a cabo una harta empresa de producción intelectual. Entre tantos cambios de domicilio, en muchos casos obligado por la situación religiosa, social, política y profesional, Zubiri va viviendo una vida personal y profesional turbulenta y solitaria, pero con mucha sonoridad y, sobre todo, una vida de extraordinaria armonía filosófica.

¹³¹ El texto fue publicado originariamente en: *ASCLEPIO*, Archivo Iberoamericano de Historia de la Medicina y Antropología Médica, 18-19 (1966: 341-353). Actualmente está disponible en la página web de la Fundación Xavier Zubiri (consultado el 3/1/2015).

¹³² Ignacio Ellacuría, Diego Gracia y Antonio Pintor, entre otros.

¹³³ La interpretación ellacuriana de la filosofía de Zubiri es significativa, al decir de Corominas y Vincens, puesto que «considera que es un “realismo materialista abierto” y subrayando su sólida crítica a la tradición idealista occidental y su pos hegelianismo» (2006:685).

Lo cierto es que una persona siempre elige cosas que le impresionan de su realidad. Cada uno de nosotros elegimos que cosas hacer, decidimos en función de eso que nos impone nuestro *kairós* (καῖρός). Así, en medio de la vorágine de vida que le toca vivir a Zubiri, se imponen sus oportunidades profesionales en medio de sus vicisitudes político-religiosas. Lo cierto es que su crítica intelectual no deja de hacerse patente y se visualiza tanto en sus clases como en sus libros. Es que su pensamiento ocurre en medio de un contexto mundial turbulento que el propio Zubiri (Naturaleza, Historia, Dios, 2007), ya en 1942, interpreta del siguiente modo:

Enclavados en esta nueva soledad sonora, nos hallamos situados allende todo cuanto hay, en una especie de situación trans-real: es una situación estrictamente trans-física, metafísica. Su fórmula intelectual es justamente el problema de la filosofía contemporánea. (2007: 57)

Así, la vida de Zubiri se debate en un derrotero intelectual que se mueve entre la redacción de notas para sus clases y la preparación y publicación de textos. En lo que sigue no hablaremos únicamente de Zubiri. Pero volveremos con detenimiento a su obra en el siguiente capítulo. A continuación nos proponemos caracterizar nuestra visión de la filosofía, la política y la educación, en un nexo unitario, tal como ha ocurrido desde la invención de la filosofía, mediante un estricto modo de filosofar la vida y vivir la filosofía, que podríamos homologar al saber práctico¹³⁴.

¹³⁴Vale mencionar que Adela Cortina (Ética Mínima. Introducción a la Filosofía Práctica, 2000 [1986]) señala que «el uso práctico de la razón se realiza en el ámbito del obrar propiamente humano que es el actuar libre. A diferencia del uso teórico, el práctico no se refiere a cosas que no pueden ser de otra manera, sino que se ejerce sobre acciones que pueden ser de otra manera, indicando cómo deben ser. Precisamente el hecho de que la razón se exprese en el nivel de la acción formulando lo que debe hacerse, es decir, mediante prescripciones, ha conducido tradicionalmente a excluir de este nivel el saber cierto» (2000:123). Hay que tener presente que la 1ª edición de este texto de Cortina fue publicada en 1986.

2-3 FILÓSOFOS DE LA VIDA Y DE LA EDUCACIÓN

Aunque en sus inicios la filosofía pretendió ser un saber de la vida y, por tanto, más que filosofía se trataba de una sabiduría, la hoja de ruta de los filósofos que hicieron historia no siempre supo traslucir su filosofía de vida. Lo cierto es que, de alguna forma u otra, el pensamiento filosófico invariablemente deja huellas pedagógicas que dan letra a la esfera educativa y por eso siempre las recoge en sus teorizaciones. La relación inversa también es corriente, puesto que la filosofía siempre toma problemas de la educación para dialogar sobre ellos, como también lo hace con otros problemas de la vida.

Es ampliamente conocida la preocupación que muestra Platón en casi toda su obra, pero fundamentalmente en *República* y en *Las Leyes* por el problema de la educación. Mientras en el primer caso indaga sobre lo que sería la estructura del sistema educativo, en el segundo, de alguna manera, inventa la pedagogía. Wilfred Carr (Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, 1995), señala que «la *República* puede leerse como un tratado sobre el fin educativo de la filosofía o sobre el fin filosófico de la educación» (1995:14). En ese sentido, podemos decir que la filosofía siempre indaga sobre el problema de la educación.

De un modo similar, Walter Kohan (Infancia. Entre educación y filosofía, 2004) dice que «los filósofos griegos del período clásico dieron, de forma casi unánime, importancia singular a la educación» (2004: 37). Al referirse al Sócrates platónico, y con el propósito de caracterizar el mito pedagógico de los griegos, señala que «Sócrates, aunque declara no haber sido maestro de nadie, reconoce haber formado jóvenes que continuarán su tarea y ese es justamente uno de los motivos de su condena a muerte» (2004:38).

En otro texto de imprescindible consulta, Kohan (Sócrates: el enigma de enseñar, 2009) recupera las evocaciones realizadas por varios filósofos. Se trata de Kierkegaard, Foucault, Nietzsche y Rancière. En el primer caso, el escrito concluye que el Sócrates que el autor danés caracteriza no es solo un filósofo, sino más bien el inventor de una filosofía de la ironía. No sabe nada, no enseña

nada, no afirma nada, ni participa en política. Con lo cual, el Sócrates de Kierkegaard, con su método que renuncia a ocupar el lugar del maestro, deja abierta la puerta de los aprendizajes. Un Sócrates que sería más que un maestro de sabiduría un gran artista, porque aun renunciando a cuestiones de la enseñanza «no renuncia a la pasión de propiciar aprenderes» (2009:46).

Al caracterizar el Sócrates de Foucault, y dado que no hay libros escritos por este último sobre el primero, Kohan pone el énfasis en analizar las clases que brindara el francés sobre la *epimeleia* (ἐπιμέλεια) o cuidado de sí, entre los años 1982 y 1984. En este caso, Kohan se ocupa de hablar sobre la vida, el saber y la ignorancia, la filosofía, la espiritualidad y el conocimiento del alma. Este apartado concluye que el Sócrates foucaultiano brinda aportes sobre la relevancia del cuidado de otros para lograr el ansiado cuidado de sí, y que éste se logra mediante el estudio de las prácticas propicias para transformar la conducta, al hablar sobre valores estéticos y criterios de estilo, etc. Dicho con palabras de Kohan, «Sócrates interesa a este Foucault como un artista en el arte de existir, alguien que afirma una estética de la existencia, un estilo de vivir de otra manera, de hablar de otra manera, de morir de otra manera» (2009:69).

En el mismo texto, cuando Kohan caracteriza al Sócrates de Nietzsche, acude a casi todas las obras en las que éste se ocupó de aquel. Así, señala que, con todo el caudal crítico, el filósofo del martillo admira a Sócrates tanto como a Platón. Encuentra que en la diversidad de textos en los que menciona al gran ateniense, «el testimonio de Nietzsche sobre Sócrates es oscilante y ambivalente [porque aun en] la dura crítica deja ver un aire de admiración» (2009:73). Kohan concluye que no existen filósofos más diversos que Sócrates y Nietzsche. Esa pluralidad de sentidos que muestran ambos deja ver que el segundo, en esa lectura multifacética de Sócrates «parece haber sido fiel a su espíritu docente, aquel que decía que es preciso que el maestro ponga en guardia a sus discípulos contra él [y permitimos aprender a] enfrentarnos a las razones y los sentidos con que leemos a Sócrates en particular y a un filósofo en general» (2009:86).

El resto del texto lo dedica Kohan a hablar del Sócrates de Rancière y, a modo de epílogo, buscar los medios literarios y filosóficos para pensar con Sócrates, Platón y Derrida. En el caso de Rancière, Kohan piensa que el filósofo argelino-francés no dedica mucho tiempo al estudio de Sócrates, pero que aun así nos acerca una potente veta crítica no explorada en otros casos. Se trata de la contraposición entre dos lógicas de enseñanza. Una de ellas, al querer explicarlo todo partiendo de una idea de desigualdad de las inteligencias, no hace más que embrutecer. Mientras que la otra, a partir de la ignorancia del supuesto maestro sobre un campo de conocimiento específico, logra que el discípulo se emancipe al efectuar un ejercicio por medio del cual logra aprender por sí mismo. En este segundo caso, el supuesto maestro parte de plantear un tipo de igualdad de inteligencias entre él y sus discípulos. Así, para Kohan, el Sócrates de Rancière «no solo no emancipa sino que se torna el más peligroso de los embrutecedores al esconder su pasión por la desigualdad bajo la máscara de la ignorancia» (2009:102).

Con respecto al epílogo de este libro dedicado a Sócrates y los enigmas de la enseñanza, Kohan deja una ventana abierta para seguir preguntándonos por mucho tiempo más sobre la figura de Sócrates, pero sobre todo para pensar sobre la dicotómica relación entre enseñanza y aprendizaje, y entre maestro y discípulo:

[...] así como Sócrates ha muerto para darse la vida, para que un profesor de filosofía viva otro debe morir: el que cree saber lo que el alumno debe aprender; el que piensa que la filosofía se aprende de quien la enseña; el que no sabe los valores de una vida que merece ser vivida; el que conoce los efectos positivos o negativos de una posición de saber. El que es a favor o en contra de Sócrates. (2009:126)¹³⁵

Dejando de lado a Kohan, en uno de sus tantos libros dedicados a la emancipación, Jacques Rancière (El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la

¹³⁵ No obstante, vale mencionar que Kohan (Infancia, política y pensamiento. ensayos de filosofía y educación, 2007), como estudioso del legado sobre la enseñanza socrático-platónica e influido por la interpretación de Rancière, advierte que «con Sócrates, el filósofo profesor se erige a sí mismo en legislador, instauro la norma de lo que se puede saber, de lo que es legítimo conocer y pensar, la medida del encuentro consigo mismo en el pensamiento; la figura del juez que sanciona, epistemológica, política y filosóficamente los desvíos, las debilidades, las faltas de lo que saben y piensan los otros» (2007: 50).

emancipación intelectual, 2007), efectúa una dura crítica hacia la figura de Sócrates. El fin de dicha discusión radica en que éste no sería una figura ejemplar para pensar cuestiones de emancipación intelectual sino todo lo contrario. La inquietud disparadora es en este caso un preguntarse por la posibilidad de enseñar lo que se desconoce, puesto que para poder emancipar no se necesita la explicación de quien enseña sino la voluntad de quien aprende.

Para Rancière, la lógica explicadora que caracteriza a los métodos de enseñanza de la educación moderna, sería una fuente del embrutecimiento intelectual. Dado que el circuito de preguntas y repreguntas finaliza cuando el interrogado logra la respuesta esperada, el método socrático sería un tipo de educación reproductora de conocimientos, más que un camino dialógico de liberación intelectual. Lo que nos dice este autor es que la libertad es algo que se toma por sí mismo, aunque parezca que hay otro que la otorga.

La crítica de Rancière parece estar montada en la sospecha de Nietzsche. Ambos critican el modo en que la modernidad construyó sus propios mitos bajo los gérmenes de las conveniencias que el mundo moderno tomó de la tradición filosófica de la antigüedad. Ambos apelan a figuras relevantes del mundo clásico, explícita e implícitamente, para mostrar cómo el discurso de la modernidad fue desdibujando los conceptos originarios, mediante interpretaciones incorrectas sobre el conocimiento y la emancipación intelectual. Sócrates dice no saber nada, pero incita a sus contemporáneos a decir su saber para poner en evidencia la ausencia de conocimientos. Nietzsche (El origen de la tragedia, 2003) lo dice así:

En efecto, él era el único que confesaba no saber nada, mientras que en sus paseos por las calles de Atenas, como observador crítico, al visitar a los hombres de Estado, a los oradores, a los poetas, y a los artistas célebres, veía en todos la búsqueda de la sabiduría. Reconoció, estupefacto, que aun desde el punto de vista de su actividad especial, todas estas celebridades no poseían ningún conocimiento exacto y cierto. (2003: 89)¹³⁶

El filósofo del martillo, tal como suele llamarse a este autor, tiene esa forma particular de narrar su sospecha, lo que obliga a quien lee sus escritos a tener que

¹³⁶ Vale mencionar que Nietzsche escribe este texto en 1886. La edición que estamos utilizando es la traducida por Carlos Mahler.

interpretar su propia interpretación. Refiriéndose a la educación en particular y bajo ese mismo signo de interpretación de sospecha hacia la aparente imitación del mundo clásico por parte de los modernos, este autor (Nietzsche, Sobre el porvenir de nuestras escuelas, 2009) realiza una dura crítica a las instituciones educativas de su propio tiempo¹³⁷. En líneas generales, reprocha a la comunidad educativa alemana, con su peculiar sarcasmo, el haber quitado de la currícula la enseñanza de la filosofía, y haber creado unos planes de estudio universitarios que estarían lejos de la verdadera filosofía, puesto que la universidad únicamente se dedica a establecer qué han pensado los filósofos, en lugar de hacer filosofía. «Por eso ahora la filosofía como tal está desterrada de la universidad» (2009:154), y en su lugar se cuentan miles de filólogos. Así «crean sus cátedras filológicas exclusivamente para la educación de nuevas generaciones de filólogos, a quienes incumbirá la preparación filológica de los bachilleres [Es que] si elimináis a los griegos, con su filosofía y su arte, ¿por qué escala pretenderéis todavía subir hacia la cultura?» (2009:155).

Lo que parece estar claro es que la filosofía, sin la herencia griega, entendida ésta como campo propiamente dicho para tratar el problema educativo y otros acontecimientos de la vida, queda desdibujada sin la pregunta que implica la necesidad del pensar. Ni Sócrates, ni Platón, ni Nietzsche, por mencionar solamente a los grandes filósofos citados aquí, dejan de inquietarse por el misterio de la enseñanza y, en ese camino, ninguno omite el diálogo entre *inteligencia*, *pensar* y *preguntar*. Entonces, ¿cuál es el enigma de la enseñanza? ¿Qué tiene que sobrevenir entre maestro y discípulo para que ocurra el encanto? Además del contenido temático de la discusión, ¿cuál es el vínculo entre ambos? Estas son preguntas que se han hecho muchos filósofos, y aquí son útiles como introducción al problema que estamos planteando en este trabajo. Lo que sigue tiene el propósito de destacar esa operación que acontece entre la inteligencia, el pensar y el preguntar, y la importancia que tienen los tres términos para plantearnos la cuestión educativa.

¹³⁷ Se trata de una serie de conferencias escritas a principios de 1872. La edición que estamos utilizando fue publicada bajo la traducción de Carlos Manzano y con introducción de Giorgio Colli.

En la filosofía legada por Xavier Zubiri, al inquietarse por la inteligencia humana, está presente, aunque a veces implícitamente, esa preocupación por la educación. Su inquietud por la pedagogía o, mejor, por el tema de la enseñanza y el aprendizaje, aparece muy pronto en su vida. En un texto que publicara en el año 1926, el autor remite a la «Filosofía del ejemplo» (Primeros escritos: 1921-1926, 1999). En este artículo señala que «el ejemplo es el instrumento esencial de la educación intelectual» (1999:367). A lo que agrega que «el verdadero educador de la inteligencia es el que enseña a sus discípulos a ver el sentido de los hechos, la esencia de todo *acontecimiento*» (1999:368).¹³⁸

Hay una contingencia clara en el acontecimiento acaecido entre enseñanza y aprendizaje. Cuando utiliza la frase “filosofía del ejemplo”, de ninguna manera quiere destacar la mostración de una actitud de imitación hacia el maestro. Por el contrario, la filosofía del ejemplo se instaura en esa condición humana inteligente de hacer cosas conjuntamente. Este hacer participado entre maestro y discípulo se visualiza en una especie de marcha que conducen juntos.

En un ensayo sublime para el tema que hemos desarrollado aquí, Steiner (Lecciones de los Maestros, 2011),¹³⁹ refiriéndose a los misterios de la enseñanza, se pregunta: «¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano?» (2011: 11). Esa indagación le permite un poco más adelante decir:

Hay maestros que han destruido a sus discípulos psicológicamente, y en algunos raros casos, físicamente. Han quebrantado su espíritu, han consumido sus esperanzas, se han aprovechado de su dependencia y de su individualidad. El ámbito del alma tiene sus vampiros. Como contrapunto, ha habido discípulos, pupilos y aprendices que han tergiversado, traicionado y destruido a sus Maestros. (2011: 11)

Entendida de ese modo, podríamos decir que la empresa educativa es una guerra de poder. Eso no es novedad; Foucault ha dedicado su vida a pensar el problema del poder. En pleno siglo XXI sabemos que toda relación entre humanos

¹³⁸Esas primeras inquietudes sobre la inteligencia humana fueron la base para plantear su TS. Hay que tener presente que se trata de un artículo publicado en los años 30.

¹³⁹La 1ª edición de esta obra fue publicada en francés en el año 2003. La 1ª edición en Argentina data del año 2011 y fue publicada bajo la traducción de María Condor.

se dirime en una batalla por el poder. En ese sentido nos interesa volver al ensayo de Steiner, sobre todo cuando éste hace referencia al poder que implica el amor entre maestros y discípulos, y la caracterización política que el autor hace de ese vínculo erótico que se visualiza en los diálogos platónicos y su consecución en otras escuelas socráticas. Así, dice que:

[...] la multiplicidad y la variedad de las subsiguientes escuelas socráticas –los cínicos, los hedonistas, la escuela de Megara, la Academia platónica– revela cuán problemáticas, incluso contradictorias, eran las enseñanzas de Sócrates. Para terminar está la cuestión, siempre discutida, de hasta qué punto los diálogos reflejan los cambios, tal vez profundos, en las opiniones metafísicas (*doxa*) de Platón, en su política, en su retórica dramática. Sócrates está ausente en el último de sus diálogos, las *Leyes*, del que podríamos decir que es el más comprometido. Esta falta bien pudiera reflejar –en una contrapartida casi inconfesada– la ausencia de Platón en la hora de la muerte de Sócrates. No existe ninguna descripción de los sentimientos de un discípulo hacia su maestro que supere la de Alcibíades. (2011: 31)

Y más adelante, continuando con su caracterización sobre el conflicto entre amor, política y educación (enseñanza y aprendizaje), agrega Steiner:

Sócrates es, valiéndonos de un término poco elegante, un «erotista». La naturaleza, la cualidad del amor, desde la lasciva hasta la trascendencia (*agapē*), llena sus indagaciones. El control y el despliegue del *eros* dentro de lo político, dentro del alma individual, la concordia y el conflicto entre el amor y la búsqueda filosófica de verdades primordiales –estas dos últimas cosas, a la postre, han de ser unificadas–, son un tema recurrente en el Sócrates platónico. A través del neoplatonismo y del cristianismo helenizado, el *eros* socrático-platónico impregnará el pensamiento y la sensibilidad occidentales. (2011: 33)

Para Steiner, entonces, el poder del maestro sobre el discípulo está dado por la persuasión, amparada ésta en el erotismo. Así, vislumbra que «el pulso de la enseñanza es la persuasión. El profesor solicita atención, acuerdo, y óptimamente, disconformidad colaboradora. Invita a la confianza» (2011: 33). Además, hay que mencionar que para Steiner homologando a Sócrates y Jesucristo, dice que «la encarnación de Cristo asume una función rigurosamente pedagógica» (2011: 49). Obviamente el problema de la política, el amor y la enseñanza llevan a Steiner a tematizar sobre el problema de la virtud. Todo el

ensayo está atravesado por la mención a los grandes amores entre maestros y discípulos de ambos géneros¹⁴⁰.

Pero volvamos al tema de las dos inteligencias que actúan juntas, es decir, al vínculo entre maestros y discípulos. Son dos inteligencias y por tanto dos voluntades que se unen en el acontecimiento educativo. Se trata de un andar colaborativo para transitar por los caminos de la aventura pedagógica que implican a ese movimiento recíproco entre enseñanza y aprendizaje. Dos términos que, sin ser idénticos, no están dados por el lugar que cada uno de los extremos ocupa en una situación determinada, sino por la acción conjunta de ambos, y por el accionar de las dos inteligencias cuyo motor sería el *pensar*.

Dos conceptos principales son los que Zubiri utiliza en este texto para emitir sus atenciones sobre al acontecimiento educativo: la *inteligencia* y el *pensar*. Interrogándose por el significado de la acción de pensar, y entendiéndola como la actitud propia de la educación, niega que la lógica implique el único camino hacia el pensar. Por el contrario, dado que su inquietud es sobre la inteligencia, conjuntamente con los objetos e interrogantes que le dan sentido al pensar, considera que es sumamente difícil «comprender que el pensamiento suministra conocimientos solamente cuando se regula conforme a las leyes lógicas» (1999:362). Es clara la influencia de la fenomenología: primero las intuiciones y después los conceptos, siempre logrados tras las primeras. También parece claro que la lógica, aunque resulta una parte fundamental de la inteligencia, nos aleja de la pregunta. La lógica no se pregunta por las cosas, porque su objetivo es la afirmación de algo. Mediante el uso de la lógica, al tratarse de una acción terminante, en el sentido de finalista ante la afirmación, nos distanciamos de la repregunta, como hacer humano que amerita el posicionamiento crítico. Esto nos acerca un poco más a la noología zubiriana¹⁴¹. Pero nos ocuparemos de este

¹⁴⁰ Empédocles, Anaximandro, Pitágoras, Platón, Sócrates, Alcibiades; Abelardo y Eloísa; Nietzsche y Lou Salomé, Husserl, Heidegger y Arendt; Sartre y Beauvoir, etc. Y también autores tomados de la literatura (Dante, Kafka, Shakespeare, Dumas, etc.) y de la música, como Wagner y Mozart, entre otros.

¹⁴¹ Volveremos más adelante sobre este concepto y con él a la caracterización de la TS. Baste aquí señalar que el término *noología*, además de lo que expresamos anteriormente (Conill, 2004) tiene una historia. Pintor Ramos (Mercaba, 2014) se ha ocupado de escribir una definición (consultamos

tema más adelante. Ahora toca continuar con el planteo del problema. No obstante, vale mencionar que algunos conceptos de Zubiri que estamos utilizando serán aclarados enseguida.

2-4 LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Ya lo hemos dicho, pero vale repetirlo. El problema de la EDH involucra una agencia pedagógica especial, porque estamos frente a un contenido que, más que enseñado, tiene que ser desplegado a partir del sentimiento de la práctica y no meramente declarado en el discurso de la política educativa¹⁴². En esa acción sentiente se juegan una serie de narrativas clave, que se basan en la experiencia de la vulneración o el respeto de esos derechos fundamentales, algo que podría llamarse *experiencia educativa*. Allí la voz del otro, la propia, la de todos, y su reconocimiento conjunto, resultan el modelo preferido. Así eso particular que se

esta entrada en mayo de 2014). El texto dice, entre otras cosas, que «el término significa etimológicamente estudio de la mente o de la inteligencia (del griego *noûs*) y surgió por primera vez en una época en la que, a falta de pensamiento creador, proliferan los neologismos cultos, con el objetivo de denominar nuevas –o pretendidamente nuevas– disciplinas filosóficas. El escolástico luterano Georg Gutke (1589-1634) utilizó el término por primera vez en su obra *Habitus primorum principiorum seu intellientia* (1625). [En la obra de Zubiri] es término útil para diferenciar el plano descriptivo, en que pretende moverse su doctrina de la inteligencia, de los planteamientos estrictamente metafísicos, dominantes en gran parte del resto de su obra» (2014: s.p.).

¹⁴² No es suficiente con incorporar la EDH a los distintos niveles del sistema educativo, porque el problema va mucho más allá de una decisión curricular, puesto que se vincula con la *praxis*, entendida ésta como la acción vivencial, experiencial y valorativa. Porque si planteamos la EDH en estos términos de política educativa, estaríamos de alguna manera retrocediendo a las concepciones platónicas, dicho con Kohan (Infancia, política y pensamiento. ensayos de filosofía y educación, 2007) cuando dice que Platón «desde una macropolítica, pensaba a la infancia como pura posibilidad y, a partir de su utopía pedagógica, buscaba concretar esa posibilidad de transformar la *polis* según sus modelos y formas trascendentes de justicia, belleza y bien, al contrario, una política (¿una educación?) revolucionaria no es la que actualiza un proyecto posible, sino la que provoca lo posible, una política del acontecimiento, de la experiencia, que crea nuevos posibles, nuevas posibilidades de vida, espacios para una vida nueva, para una nueva existencia. Una micropolítica no parte de la infancia como posibilidad y define una educación que transforme la infancia, actualizando algunas de esas posibilidades, sino que genera nuevas potencias infantiles, devenires infantiles, infantilizaciones. Así, la micropolítica es la producción de una posibilidad real, con la cual la política instaure nuevas potencias en lo que es. De este modo, lo posible es creado, producido por el devenir, la experiencia, la política revolucionaria (Zourabichvili, 2000). Del mismo modo, lo primero es la vida. La política no lleva la vida donde no hay nada, sino que multiplica la potencia de vida (2007: 92).

actúa y se dice de modo conjunto es el tema central para la EDH. Insistimos en la impronta práctica del problema que estamos intentando describir.

Vale repetir que la EDH se inscribe en una problemática epistemológica en la que se accede a su problema metodológico¹⁴³. De este entramado surgen varios interrogantes que preferimos sintetizar del siguiente modo: ¿qué ventajas hay en vincular la estructura de la trilogía sentiente y la metodología pedagógica de la EDH? Conviene ensayar la respuesta a esta pregunta en dos etapas. Primero, partiendo de una serie de comentarios tendientes a localizar la problemática metodológica de la EDH. En segundo lugar, realizando una breve caracterización descriptiva del legado noológico de Zubiri. Hay que tener presente que esta noología contiene una teoría del conocimiento sencilla y compleja a la vez. Es sencilla porque se trata de un esquema que a ratos resulta una cuestión meramente gnoseológica. Pero la noología de Zubiri es compleja, porque brinda

¹⁴³ Hemos trabajado en otro lado sobre la problemática epistemológica que inaugura el problema metodológico (Fernández M. , EDH: ¿conflicto epistemológico, interdisciplinariedad o hermenéutica múltiple?, 2013a). Reproducimos, a continuación su conclusión: «El conflicto epistemológico y la cuestión interdisciplinaria nos enfrentan al problema del doble origen, tanto en el caso de la dupla pedagogía y didáctica como al caracterizar ese otro binomio de implicancia mutua que se percibe entre derechos humanos y EDH. No hay que olvidar que en ambos casos su doble principio está atravesado de cabo a rabo por el problema ético-político. Sin embargo, cuando se trata de reflexionar sobre metodologías de enseñanza y aprendizaje dialógicas, democratizadoras, con utilización del lenguaje cotidiano, y que resulten activas y participativas, tal vez sería más adecuado comenzar por esa comprensión más originaria que aborda la hermenéutica filosófica. ¿Será la hermenéutica una perspectiva metodológica para la EDH? La EDH nos habla de una *praxis* educativa como uno de los caminos hacia la justicia social. Porque no pretende únicamente enseñar y aprender derechos humanos como contenido teórico sino más bien como una práctica educativa particular que permita instalarlos en las prácticas cotidianas. La EDH posee una visión que problematiza saberes de varias disciplinas científicas y filosóficas. Esa complejidad cognitiva necesita abordarse en clave coloquial. Asimismo, la EDH tiene una visión sobre la inteligencia humana, la cuestión jurídica, la perspectiva social, la vida política, los problemas de la economía, la relevancia de la ética, la necesidad de la antropología, la importancia del arte y la cultura toda, que por lejos se presenta como superadora de la pedagogía tradicional. ¿Será la EDH el camino hacia una nueva pedagogía? Latinoamérica tiene varios problemas comunes. Entre uno de los más importantes se puede destacar la cuestión de la injusticia social. Se trata de condiciones históricas a las que la EDH pretende hacer frente para superarlos. Para eso necesita plantearse seriamente una teoría de la cuestión. Se trata de una perspectiva pedagógica enmarcada en los principios básicos de la normativa internacional de los derechos humanos. Aquí es donde nace el vínculo con el derecho internacional pero al mismo tiempo, al hablar de educación, es donde se origina su distinción. Puesto que no se trata de enseñar derecho internacional sino más bien normas prácticas para aprender y enseñar a vivir juntos, un problema educativo al que se han enfrentado todas las sociedades a lo largo de la historia [...] ¿Será la EDH un marco para pensar la política educativa del siglo XXI?» (2013: 182).

una relevante reinterpretación de los términos filosóficos tradicionales para caracterizar a la inteligencia humana, sobre todo aquellos conceptos aristotélicos interpretados por la escolástica y que la filosofía occidental supo heredar.

Bien, a esta altura resulta óptimo reiterar la problemática que aqueja a la EDH como campo que de suyo pretende enseñar derechos humanos. Uno de los inconvenientes que se le presenta a la EDH es que la transposición didáctica de su corpus teórico, al enfrentarnos de alguna manera con un conjunto de valores, nunca asegura la pretendida apropiación temática. Pero, como el contenido temático que está en juego en esta aventura pedagógica nos enfrenta a un conjunto de derechos básicos, y la visualización de su reconocimiento efectivo y/o vulneración aparecen a cada momento en el mundo circundante, parece adecuado utilizar un esquema didáctico problematizador. De modo que, en el marco de la perspectiva pedagógica freiriana, preferimos comenzar el circuito didáctico a partir de debatir sobre los problemas sociopolíticos que se vislumbran en la vida cotidiana para, desde allí y una vez que se ha superado el momento del debate, emprender el estudio de los factores teóricos que caracterizan al campo temático propiamente dicho.

Que el contenido temático que debe abordar la EDH está a nuestro alrededor, es decir, que está en todas las instituciones del mundo circundante, en nuestra realidad, diría Zubiri, significa que no hay que descubrir nada. La problemática de la enseñanza de los derechos humanos como campo temático de la EDH está frente a nosotros, porque ella trata de las cosas de la vida, de eso que nos da que pensar; esto es, todo ese entramado cultural que nos envuelve: la política, la ética, la sociedad, la ciudadanía. En este sentido, la noología de Zubiri trae una carga de novedades conceptuales implícitas¹⁴⁴, que son plausibles de aplicarse a la propuesta metodológica de la EDH.

En una búsqueda tendiente a dar respuestas a la problemática de la EDH que pusimos en marcha en una investigación anterior¹⁴⁵, surgió una estructura

¹⁴⁴ Implícitas porque obviamente Zubiri no lo menciona en los términos en que pretendemos utilizar.

¹⁴⁵ Véase Fernández, Mónica (La educación en derechos humanos en la Argentina, 2013b). El texto surge de una tesis de maestría defendida en agosto de 2009: *La educación en derechos humanos*

metodológica derivada de un trabajo de campo. Dicha tarea consistió en analizar diversos programas curriculares universitarios de universidades de gestión estatal: contenidos temáticos, modalidades de evaluación, metodologías de trabajo en el aula y fuera de ella, material bibliográfico, carga horaria, etc. También trabajamos con una serie de recomendaciones metodológicas realizadas por organismos internacionales y regionales que se ocupan de elaborar materiales sobre la enseñanza de los derechos humanos. De esa tarea de revisión y análisis, surgió una propuesta metodológica para enseñar y aprender derechos humanos, estructurada en tres niveles:

1) *Sensibilizar o problematizar*: debates en función de problemáticas cotidianas y surgidos de la proyección de imágenes, narración de leyendas o mitos, participación en conferencias, lectura de artículos periodísticos, participación en juegos de roles, puesta en marcha de dramatizaciones, análisis de la letra de una canción, estudios de caso (hipotéticos o reales), etc. Lo principal es utilizar herramientas disparadoras que permitan que el debate surja de los saberes cotidianos. También podemos hablar de movimientos. En este caso estaríamos frente a un movimiento o giro sensibilizador que busca presentar problemáticas de la vida cotidiana. Otro modo de caracterizar este movimiento es la noción de visibilización. Visibilizar es hacer cosas para poner algo, que parecía estar oculto a la vista. Se puede acompañar el trabajo de visibilización de cualquier problema mediante recursos o estrategias didácticas disparadoras del trabajo reflexivo.

2) *Teorizar*: estudio de la historia de los derechos humanos; instrumentos y mecanismos internacionales, regionales, nacionales y locales de protección y promoción; su problemática axiológica; etc. El nivel anterior puede habilitar el abordaje de la teoría. En este caso particular se trata de habilitar el contenido temático, al reconocer que los derechos humanos son un problema de todos los días y de todas las personas. Como se trata de paradojas, controversias o

en la universidad: método pedagógico y práctica docente en cursos de grado y posgrado, tesis de maestría, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Con las pertinentes modificaciones editoriales, se convirtió en un libro que fue publicado en 2013 por la Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

dilemas, el movimiento sensibilizador al pensarse articuladamente con el teorizador, nos permite comenzar a vislumbrar, una vez superado el primer momento, el campo cognitivo.

3) *Agenciar*: entre los primeros dos niveles y acudiendo a esa condición humana o capacidad de hacer, este momento implica que el momento práctico y el teórico se vinculen. Hablamos aquí de complementariedad, responsabilidad, solidaridad y compromiso con la alteridad. Un volverse activo a través de la participación en debates, el análisis teórico y la reflexión. De alguna manera, se trata de una síntesis entre los dos niveles anteriores. El saber de la práctica dialectizado con el saber del campo de la teoría habilita nuevas reflexiones, tendientes a modificar actitudes humanas. De los dos movimientos en tensión, el sensibilizador y el teorizador, hay una condición de posibilidad que permite habilitar el surgimiento de un *poder decir* y por tanto de un *poder hacer* novedoso.

En el primer nivel, al utilizar disparadores que conecten la problemática de los derechos humanos con vivencias del mundo circundante y si la enseñabilidad—pensada como un saber hacer— es entendida en la huella de Zubiri como una inteligencia sentiente, el primer momento de aprendibilidad es práctico, justo porque es sentiente. De esa analogía surge que el modo de aprehensión primordial de realidad o inteligencia sentiente podría identificarse con ese primer momento de la EDH. En la estructura de la trilogía sentiente se ubican otros dos modos de actualización de la realidad: *logos* y razón. Estos dos momentos, también sentientes, resultan análogos al nivel de teorización y agenciamiento que caracteriza a la EDH, cerrando el circuito de aprendibilidad/acción e instalando una perspectiva que bien podría llamarse —por su nexo entre práctica y teoría, y entre reflexión y acción, entre inteligencia sentiente y entre *logos* y razón— filosofía práctica¹⁴⁶.

¹⁴⁶No pretendemos complicar este estudio refiriendo en cada paso a toda la terminología que utilizamos. No obstante, al ocuparse esta tesis del problema educativo, resuena la cuestión de las esferas prácticas. Únicamente en ese sentido hablamos de filosofía práctica. Pensamos en saberes que son de la vida y para la vida. Del mundo que nos circunda con lo heredado y lo novedoso, pero siempre en una esfera del saber alejada de la vieja consigna teórica del estudio de entidades de contemplación.

El problema de la enseñabilidad de los derechos humanos, sobre todo si lo planteamos como campo de transformación cultural, nos enfrenta a una cuestión práctica. Si planteamos los derechos básicos como algo que está en el mundo de la vida, porque se trata de sentires y padecimientos por su ausencia o vulneración, en ese sentido y no en otro, estamos frente a contenidos temáticos aprendibles impresionantemente¹⁴⁷. Hablar del sentir, como propio de lo sensible, nos enfrenta al extraño y al mismo tiempo conocido mundo de la vida. Las vicisitudes nos interpelan en este mundo de cosas. Y ese mundo interpelante lleno de cosas está todo el tiempo alrededor de nosotros. ¿Por qué, entonces, resulta tan compleja la tarea de acceso al conocimiento de los derechos humanos como campo de la *praxis*? Ya hemos mencionado el problema de la diferenciación epistemológica entre enseñar derechos humanos y EDH, y el meollo metodológico que trae esta cuestión. Vale no perder de vista ese problema. Dicho entramado metodológico nos pone frente a otro concepto que nos interesa caracterizar: la cuestión de la *enseñabilidad*. Porque el enseñar, aun con todos los esfuerzos por transformar la teoría en recetas tecnológicas, resuena desde siempre como un arte. En ese sentido, dice Bárcena (El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir, 2012), dice algo bien interesante¹⁴⁸ y por eso vale la larga cita:

Bajo el signo del acontecimiento, actividades tan habituales como el aprender, el estudiar o el enseñar resultan incomprensibles para una lógica pedagógica que cree haberlas entendido, controlado y anticipado en sus efectos. Hay dos figuras que podemos rescatar aquí para tratar de indagar el misterio y las paradojas que en realidad contienen. La primera de esas figuras es Ortega y Gasset [quien habló de] «la tragedia constitutiva de la pedagogía» señalando: «Al colocar al hombre en la situación de estudiante, se le obliga a hacer algo falso, a fingir que siente una necesidad que no siente». La segunda frase es de Heidegger [donde] podemos leer lo siguiente: «El que se dé un interés por la filosofía, todavía no es un testimonio

¹⁴⁷ Volveremos sobre este término.

¹⁴⁸ Lo más criticable de este texto es la ausencia de Xavier Zubiri en sus modos de acercarse a la filosofía como una cuestión para tener en cuenta en la esfera educativa. Aunque menciona a Heidegger y Ortega, consideramos que muchos de los conflictos que se vislumbran para encarar investigaciones pedagógicas surgen justo en el marco de ausencia de la mención a la obra de Zubiri. Conceptos como «dar que pensar», «realidad» y «sentir» entre otros vocablos propios de la obra de Zubiri, no están oportunamente mencionados. La pedagogía de la experiencia como acontecimiento que rompe con la lógica de la repetición, que nos ayuda a pensar y a pensarnos, está ausente en este y en otros tantos libros actuales sobre filosofía de la educación.

fehaciente de la disposición a pensar [...] Por el contrario: la ocupación con la filosofía puede simularnos muy pertinazmente la apariencia de que pensamos puesto que 'filosofamos' sin cesar» [Así] El hombre busca en la filosofía un poco de lo que le falta y al hacerlo, no tiene más remedio que pararse a pensar [qué es esto, pues bien] lo «que nos da que pensar» [No obstante, vale mejor decir que] lo que nos da que pensar en nuestro tiempo problemático es el hecho de que no pensamos.(2012: 74-76).

Aunque hay varias menciones a la obra de Zubiri que están ausentes en este texto, es interesante notar el carácter metafórico del título de este libro: «El aprendiz eterno». Porque aprendices¹⁴⁹, para este autor que magistralmente retoma las clásicas interpretaciones filosóficas como modo de vida o como experiencia¹⁵⁰ del acontecimiento, somos todos nosotros en cada momento de

¹⁴⁹ Vale mencionar que en la revolución noológica de Zubiri, con toda la carga reinterpretativa respecto de la tradición filosófica que nos lega, está clara esta condición humana y congénere entre realidad e inteligencia pero lamentablemente el texto no lo cita.

¹⁵⁰ Es importante visualizar la dificultad que se vislumbra ante la posibilidad de plantear la cuestión experiencial para aplicar a temas educativos. En ese sentido, vale mencionar la tarea que emprende Bárcena(El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir, 2012). Sobre todo cuando señala que «Soy consciente que articular una concepción de la filosofía de la educación en una noción tan difusa y ambivalente en el vocabulario filosófico como la experiencia es un riesgo. A pesar de todo tiene sus ventajas y ofrece posibilidades. Una de ellas es que nos proporciona recursos para una crítica del pedagogismo, una actitud que no le hace mucho bien a la mejor tradición intelectual y académica del saber pedagógico, que fuertes vínculos con el mejor pensamiento filosófico, estético y literario. Tengo la impresión de que, en este punto, las críticas a cierto pedagogismo rampante en el mundo académico contemporáneo debería sostenerse sobre la base de, como mínimo, una distinción entre dos modos de entender la noción de pedagogía. Según la primera acepción, la pedagogía designaría, en un sentido *adjetivo*, las cualidades del buen maestro capaz de transmitir lo que sabe con claridad y exactitud, suscitando la pasión y el interés de su auditorio» (2012: 141). Aquí la pedagogía es un arte y por tanto no podría ser objeto de tematización de ninguna ciencia. «El segundo empleo del término pedagogía es *substantivo*: aquí lo que se exige no es ese talento más o menos innato, sino un conjunto de conocimientos y competencias técnicas, unos saberes profesionales, porque se supone que el conocimiento de la cultura no es lo mismo que la cultura como objeto de conocimiento y transmisión pedagógica» (2012: 142). Este sería el caso de un tipo de saber técnico en educación, esa obsesión por la eficiencia que ha caracterizado a la pedagogía del siglo XX, y que en pleno siglo XXI es objeto de severas críticas. Pero «¿Qué importancia tienen, entonces, teorizar y crear un pensamiento investigador y académico si no conecta en absoluto con las prácticas reales de la vida cotidiana?» (2012: 144) Bien, aunque podría decirse mucho al respecto, se trata de «tomarse en serio al otro, un ser singular que tenemos delante, y que es una novedad del mundo» (2012: 144). Bien, la necesidad de problematizar la vida cotidiana como experiencia que acontece, que nos afecta y que es necesario nombrar fue el objeto de investigación, tal como lo señala Agamben (Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia, 2011 [2004]), del programa benjaminiano en lo que hace a recuperar el tema de la experiencia narrativa para reflexionar sobre la vida. Dice este autor en un texto escrito en la estela de Benjamin, que al sujeto «contemporáneo se le ha expropiado su experiencia [y que ya en 1933 ese programa benjaminiano] había diagnosticado con precisión esa pobreza de la experiencia de la época moderna» (2011:7). Es cierto, este tipo de experiencias situadas (casos) no tienen más autoridad que la que nos brinda individualmente la vida cotidiana, pero es justamente ese saber contextualizado uno de los recursos pedagógicos que

nuestras vidas. Aprendemos de las clases y de la docencia, de la familia, de las novelas que leemos, de los espectáculos a los que asistimos, de los textos que leemos, de la participación en actividades políticas, en suma, de la experiencia de la vida. Quien no está dispuesto a aprender permanentemente o, lo que viene siendo lo mismo, a investigar, más allá del aspecto mercantilista que puede significar el término, es difícil que pueda ensayar la posibilidad de ponerse en el lugar del aprendiz. A lo sumo podrá transmitir una ciencia. Pero nunca será maestro o maestra. Así, el acontecimiento de la experiencia es el móvil principal para considerarse un «aprendiz eterno». Bien, esta necesidad educativa de investigar o aprender permanentemente que convoca a la docencia del siglo XXI está estrechamente vinculada –aunque hay que decir que no es lo mismo– con el concepto de *enseñabilidad*. Veamos si podemos ampliar un poco esta perspectiva.

2-5 UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ENSEÑABILIDAD

Arribar al conocimiento de un tema, sea práctico o teórico, es un camino individual; como también lo es la contingencia de llegar a la meta de la razón sentiente. En ese sentido estamos frente a un problema que encierra el tema del aprendizaje. Un momento al que, sin necesidad de teorizar mucho al respecto, resulta más eficaz llegar mediante estrategias de enseñanza que permitan que surja ese aprender desde un lugar sentiente¹⁵¹. Lo básico de una educación, le pese a quien le pese, es decir, sea mediante una pedagogía de la experiencia o de una educación más técnica que transfiera la cultura heredada, es la necesidad de transbordar el caudal de saberes que una cultura determinada asume como válido. He ahí el vínculo de la educación con el conocimiento en general, sea filosófico o científico, o ambos al mismo tiempo, o de cualquier otro tipo de saber. Hasta aquí

la teoría de la educación del siglo XXI, ante la complejidad del fenómeno, pretende recuperar como mecanismo para elaborar estrategias de enseñanza y aprendizaje que puedan complementar el valioso, pero al mismo tiempo vacío e impersonal, conocimiento técnico.

¹⁵¹ Volveremos más adelante sobre la cuestión sentiente en vínculo con la inteligencia, como parámetro para comprender la realidad de las cosas que nos rodean y nos «dan que pensar», puesto que la inteligencia sentiente trata sobre una concepción radical en la presente investigación.

no hay ninguna novedad, excepto porque ahora toca mencionar el tema de la educación y de esa necesidad pedagógica de transponer unos conocimientos para poder enseñarlos. Aquí sí se descubre la necesidad de abordar el problema de la *enseñabilidad*.

Entendemos por *enseñabilidad* esa condición humana de *saber hacer* para crear condiciones de diseño, organización y ejecución de actividades *prácticas*, tendientes a promover momentos de *aprendibilidad* de un campo o contenido temático específico. Queremos poner el énfasis en el término *práctica*. Porque ajustando los conceptos, hay que decir que la problemática de la enseñabilidad no remite directamente a una característica pedagógica, sino más bien a un problema epistemológico. Así, urge decir que *enseñabilidad* indica la cualidad que tiene un campo disciplinar, con toda su complejidad metodológica, epocal, experiencial y teórica, de convertirse en saber *enseñable*. Así, se trata de un vocablo que está asociado a la capacidad que tiene un conocimiento científico determinado de transponerse como materia de enseñanza. La *enseñabilidad*, en el sentido mencionado, sería una parte complementaria del estatuto epistemológico de cada ciencia.

Podría decirse, entonces, que la *enseñabilidad* se caracteriza por plantear los factores esenciales que una ciencia o campo disciplinar –pensado como un conjunto de conocimientos elaborados, que posee métodos y prácticas precisas, instrumentos y perspectivas filosóficas– es capaz de ser enseñada. En ese sentido, y refiriéndose al problema histórico entre quienes producen conocimiento y quienes están a cargo de enseñarlo, Flores Ochoa (Hacia una pedagogía del conocimiento, 1994), dice que:

En el análisis de la ciencia se puede identificar el contexto de la enseñabilidad como una inserción cultural sobre la producción científica [porque] el funcionamiento mismo del conocimiento en el *contexto de la enseñanza* no es exterior a la naturaleza misma del saber científico, y que los elementos del saber, como elementos culturales, están preñados desde la matriz que posibilita su enseñanza. De hecho, hay una diferencia entre la explicación de un fenómeno para especialistas del área, y la misma explicación expuesta a personas que carecen del vocabulario especializado. (1994: 76)

El punto es que, quien ha de comunicar una ciencia o enseñarla, no suele ser quien investiga ese campo del saber. Con lo cual, la enseñabilidad sería como un campo de conocimientos que media entre quienes inventan o descubren el conocimiento (investigación) por un lado y, por otro, quienes están a cargo de su enseñanza (docencia). No obstante, la enseñabilidad pertenecería, según lo dicho, a la producción del campo científico. Por eso, continúa Flores Ochoa, ahora refiriéndose a la cuestión epocal de la producción científica:

La comunicabilidad del saber no es consecuencia sino de la condición de su producción, y cada disciplina podría caracterizarse por las formas de comunicación al interior de la comunidad científica. Pues bien. Tal comunicación paradigmática se configura *análogamente* al contexto de la enseñanza propio de cada época, y sirve como garante y fundamento de la enseñabilidad de cada ciencia. En ese sentido la enseñabilidad hace parte del estatuto epistemológico de cada ciencia. (1994: 77)

Así las cosas, la *enseñabilidad* termina siendo un factor epistemológico más que didáctico. De ahí surge la necesidad de vincular la *enseñabilidad* al mundo de la práctica pedagógica más que al contexto de la teoría científica. Veamos si podemos ampliar esta afirmación. La *enseñabilidad* no tiene un vínculo directo con la condición humana de ser *educable*¹⁵² o de ser *inteligencias sentientes*, ni con un factor antropológico o de psicología evolutiva. No obstante y en función de lo dicho sobre las capacidades necesarias para transponer saberes para ser enseñados, hay que decir con Flores Ochoa (Hacia una pedagogía del conocimiento, 1994):

[...] el *pedagogo* ha de diseñar estrategias y modelos pertinentes para desmontar aquellas imágenes y nociones residuales de etapas de desarrollo intelectual ya superadas pero que, en calidad de *obstáculos* para el aprendizaje de cada ciencia contemporánea, tales como el subjetivismo y el egocentrismo, el animismo, el antropomorfismo, el nominalismo, el razonamiento teleológico, la causalidad única, etc., lo cual exige a la pedagogía una tarea de comprensión, de diseño y experimentación, en contextos culturales diversos, de modelos de intervención que articulen el

¹⁵²El término *educable* remite al problema de la educabilidad. *Educabilidad* es un término que ha sido muy bastardeado a fines del siglo pasado y al cual no queremos acudir aquí. Baste decir que educabilidad es la cualidad de educable que tenemos los seres humanos. En este sentido, todos los humanos, física y mentalmente, somos educables en algún sentido, y ahí se termina el meollo discursivo sobre esta palabra.

contexto de enseñabilidad de cada ciencia con las posibilidades y condiciones de apropiación creativa del grupo concreto de aprendices. (1994: 85)

Pero como aquí estamos intentando estudiarla cuestión de la enseñanza de un tema específicamente político-cultural, más allá de que sus resultados puedan extenderse a otros campos del saber, podemos decir que estamos ante una relación intrínseca entre lo que se considera *enseñable* y la *enseñabilidad*. En ese sentido, hay un vínculo estrecho, aunque no directamente proporcional, entre la condición de enseñabilidad y la enseñanza. Con lo cual, de alguna manera, la *enseñabilidad* busca nombrar unas agencias pedagógicas más prácticas que teóricas porque, como estas últimas, aquella también asume el campo disciplinar conjuntamente con la problemática social, política¹⁵³, didáctica, gnoseológica y ética¹⁵⁴. Así, aquí consideramos que la palabra *enseñabilidad* está más próxima a asumir la cuestión educativa de transmisión de un saber como algo que acontece

¹⁵³Dice Rancière (El desacuerdo. Política y filosofía, 2012) que «hay política cuando hay una parte de los que no tienen parte, una parte o un partido de los pobres. No hay política simplemente porque los pobres se opongan a los ricos. Antes bien, hay que decir sin dudas que es la política –esto es, la interrupción de los meros efectos de la dominación de los ricos– la que hace existir a los pobres como entidad. [Así] la política existe cuando el orden natural de la dominación es interrumpido por la institución de una parte de los que no tienen parte» (2012:25). Si bien el autor pretende diferenciar la política (como revolución) de lo político (como policía o sector que vigila el cumplimiento de lo que se norma), lo que parece estar claro es que la política es controversia, revolución, oposición, resistencia y sobre todo reclamo por reconocimiento.

¹⁵⁴ De ninguna manera queremos entrar en las complejidades del problema ético, pero consideramos pertinente mencionar sintéticamente cuál es la perspectiva que estamos asumiendo aquí. En ese marco, nos interesa destacar una ética de la respuesta adecuada, sin apriorismos ni deontologías, sino una pasión conjunta: una compasión. Dicho con Mèlich (Ética de la compasión, 2010), «una ética de la compasión se alimenta de las respuestas que damos aquí y ahora a una situación que nada ni nadie ha podido imaginar. Toda situación es única y la ética no consiste en la aplicación de la ley a la situación sino en la respuesta que doy a un acontecimiento. Una ética de la compasión no es una ética del deber sino una ética de la respuesta adecuada» (2010:130). Una ética de la respuesta adecuada se enmarca en una pedagogía de la finitud. Finitud que aquí asumimos como la transformación de una experiencia. Lo que implica la narración o testimonio de la totalidad de los participantes de la situación educativa. Se trata de una experiencia narrativa compleja y conjunta, donde el saber va y viene entre quienes enseñan y quienes aprenden, independientemente del rol que cada participante ocupe en el contexto áulico. Por eso, consideramos que para permitir la emergencia de un conocimiento compartido, la estrategia de enseñanza necesita anclarse en un diálogo horizontal que acepte que la existencia de errores son el motor del acontecimiento educativo en el que ambas partes aprenden y enseñan al mismo tiempo. En el texto mencionado, Mèlich lo dice así «Precisamente porque la ética se inscribe en la fractura entre el mundo y la vida, entre lo que heredamos y lo que deseamos en las situaciones imprevisibles e improgramables, y estas no están jamás del todo establecidas, nunca podremos saber *a priori*, por adelantado, qué es lo ético, cómo hay que actuar éticamente, cuál es la respuesta ética adecuada» (2010:45).

o como un *acontecimiento*¹⁵⁵, entendido éste último como un trastocar que anula la condición de repetición instaurando una novedad. Lo cierto es que el sufijo *-bilidad* dice algo sobre la cualidad de la raíz a la que está adherido. Etimológicamente, *-bilidad* procede del latín *-bilitas*, es decir que estaría indicándose la cualidad de algo¹⁵⁶. También podríamos decir que se trata de la calidad y cualidad de enseñar o comunicar un saber. Como en este caso el sufijo *-bilidad* está adherido al morfema raíz *enseña-*, estamos nombrando la cualidad o calidad de enseñar algo. La ciencia no se ocupa de la enseñanza de nada. Quien se ocupa de la enseñanza es la persona interesada en transmitir un saber determinado. Quien posee la cualidad o la calidad de comunicar es una persona, nunca el campo científico propiamente dicho.

Así las cosas, consideramos que el término *enseñabilidad*, más que hablar del campo científico propiamente dicho, estaría indicando el enfoque pedagógico que cada docente asume y su familiaridad con la capacidad que tiene una ciencia de ser enseñable, en líneas generales, no suele hacerse explícita. De este modo, *enseñabilidad* no habla únicamente de una teoría didáctica o de otra sobre el aprendizaje, o de una cuestión epistemológica, o de una cuestión educativa como transposición de un saber, aunque las incluye a todas. Así, la pedagogía es una teoría que envuelve de suyo el problema de la *enseñabilidad* y no al revés, tal

¹⁵⁵Un *acontecimiento* es un evento mucho más significativo que un suceso o un episodio corriente, porque nos enfrenta a una peripecia, a una intriga, a una inteligencia. Un acontecimiento muestra la presencia de una ruptura, de una discontinuidad. Esa ruptura o revolución nos indica que algo cambió en nuestro mundo circundante. Parece que es el dolor el sentimiento que nos enfrenta a una categoría pedagógica, el otro extremo sería el placer o la felicidad. En palabras de Bárcena (El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender, 2000) «Los acontecimientos nos obligan a hacer una experiencia, en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzados por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar, ni en el actuar» (2000:15).

¹⁵⁶ La Real Academia Española (Diccionario panhistórico de dudas de la Real Academia Española 2005) dice sobre el sufijo: «**-dad**. Sufijo de origen latino que en español forma, a partir de adjetivos, sustantivos abstractos de cualidad: *artificialidad* ('cualidad de artificial') [...] Hoy, este sufijo, dependiendo del adjetivo al que se une, adopta las variantes *-idad*, *-edad* o *-iedad*. Si bien su comportamiento no es siempre predecible, pueden darse las siguientes reglas generales orientativas: Los adjetivos bisílabos acabados en vocal suelen tomar la variante *-edad*: *hosquedad*, *bastedad*, *bronquedad*. Los sustantivos de este grupo que terminan en *-idad* suelen proceder directamente del latín [...] Los adjetivos que contienen en su forma el sufijo *-ble* adoptan la terminación *-bilidad*: *inteligibilidad*, *audibilidad*, *culpabilidad*». (Consultado el 25-01-2016).

como supondría considerar a la enseñabilidad como algo perteneciente a la disciplina científica.

En suma, la enseñabilidad es un concepto del que tienen que hacerse cargo aquellas personas dedicadas a la enseñanza. La comunidad científica bien puede acompañar la tarea de la pedagogía pero nunca podría reemplazarla. La educación no es un campo experimental sino un contexto de vivencias, un espacio de la vida y para la vida. En ese sentido es una cuestión más práctica que teórica. Lo dicho no implica que la enseñanza tenga que olvidarse de la teoría sino todo lo contrario. Lo dicho hasta aquí pretende justamente que quienes están encargados de la tarea de la educación pongan en palabras sus prácticas cotidianas, que critiquen y reflexionen sobre su tarea. En ese marco, lo que sigue pretende poner el foco, nuevamente, en la educación como acontecimiento, ahora a modo de cierre del capítulo.

2-6 UN CIERRE CON FINAL ABIERTO

Pues bien, volviendo a la novedad que implica pensar la educación como *acontecimiento*, vale repetir que la inclusión de teorías de la enseñanza y el aprendizaje con todo su caudal pedagógico, nos enfrenta corrientemente a un suceso repetitivo pero que trae siempre una novedad, aunque no siempre visible. La novedad es un acontecimiento, un algo que aparece y nos trastoca, muchas veces de modo imperceptible. Siguiendo a Alejandro Cerletti (*Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, 2004), podría decirse que lo nuevo es algo que se instala en una situación repetitiva. Este autor piensa la problemática educativa como una estructura compleja que implica momentos de repetición, donde la situación repetitiva resulta la regla, porque «de suyo» la educación está plagada de normas y normalidades. En esa situación, la novedad suele quedar oculta, porque lo nuevo, lo que trastoca, lo que rompe con la *normalidad*, atenta contra la tranquilidad de la reproducción que siempre es una repetición. Pero, como lo novedoso, eso inesperado resulta ser el motor del

acontecimiento, y éste es algo que está por fuera de las leyes reguladoras del escenario repetitivo: «en el preciso momento en que ocurre la novedad, nos vemos en la necesidad de inventar una manera de ser y de actuar en esa situación» (2004:64).

El *acontecimiento*, esa experiencia que rompe con lo habitual, una vez detectada, exige ser narrada, porque ella es algo imprevisto que busca una respuesta perdurable. Sin expresión narrada, al quedar la acción inesperada subsumida en la repetición, la novedad del acontecimiento se desvanece. Bárcena y Mèlich (La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad, 2014), consideran que la acción como acontecimiento, es decir, como novedad, puede ser captada como objeto de juicio estético. En ese sentido, y dada su fuerza impulsora de novedad, el acontecimiento narrado, tal como ocurre en el teatro, la poesía, la literatura, es el comienzo de algo que puede ser comunicado.

La acción que por su novedad es *acontecimiento* es similar al nacimiento de un cachorro humano, porque ambos alimentan el círculo de la vida. Quien nace necesita alimentarse en base a nutrientes materiales y simbólicos existentes. Esa nueva vida se complementa con el alimento novedoso que acarrea cada nuevo comienzo. Si asumimos que la vida es un diálogo entre lo viejo y lo nuevo, el vínculo de ese movimiento tranquilamente podría llamarse una dialéctica de lo humano, en el sentido del vínculo entre lo heredado y lo inédito que caracteriza el nacimiento de un nuevo ser humano.

Entonces, la acción como *acontecimiento* puede ser vista como una capacidad humana que hay que decir. Decir en el sentido de narrar un suceso para no perder de vista eso novedoso que trae el *acontecimiento*. Lo novedoso es impredecible y, como tal, nunca puede estar sujeto a una acción planificada. Por eso la educación extremadamente planificada nos enfrenta a una continuidad sin cambios, sin novedad, robótica. Dicho con palabras de Bárcena y Mèlich (2014), quienes obviamente dialogan en la huella de Arendt, se puede agregar que

Nuestra capacidad para actuar –para *desplegarnos*, para *extendernos* y *prolongarnos* en la acción– coincide así con la facultad de comenzar, de intentar, de tomar una iniciativa [...] concebida en este sentido arendtiano de

la acción, la educación, como posibilidad siempre intacta de nuevo comienzo, se constituye radicalmente como una *acción ética*. Una ética que no cabe ya reducir al *comportamiento*. (2014:80)

La educación como posibilidad, esto es, como *acontecimiento*, está abierta siempre a un nuevo comienzo y, por eso mismo, la ética no puede reducirse a cuestiones de comportamiento. Para Bárcena y Mèlich (2014), la primacía del otro es lo que nos pone el desafío de pensar «la ética como un acontecimiento, como un punto de ruptura, como una tensión, como una facultad de innovación y de comienzo radical» (2014:91). Si planteamos la cuestión ética como un nuevo comienzo, estaremos siempre frente a una acción inesperada y, como lo impensado no puede regirse por el *deber*, precisa una respuesta adecuada. Planteado de este modo, no resulta posible hablar de la ética como obligación, por carácter transitivo y, por ser también una esfera social práctica que es hermana de la ética, tampoco podemos reducir la política a un recurso planteado desde unas normas contractuales. La política es revolución, es conflicto, es exigencia de la parte.

El punto es que ambas –ética y política– son horizontes humanos prácticos y, por tanto, se trata de un logro que necesitamos alcanzar en una experiencia narrada. Por eso precisan de un diálogo permanente y de un ponerse en el lugar de *quien espera su parte* en el reparto. Quien espera su parte está reclamando nuestra respuesta, sea por leyes injustas o por lo que fuere. En otras palabras, quien está padeciendo por la ausencia de sus derechos no puede detenerse a pensar si la norma jurídica es adecuada o no, porque únicamente sabe que le están negando derechos en la práctica cotidiana. En esas condiciones nadie puede detenerse a recitar la norma. Lo que esa persona necesita de inmediato es que algo de su mundo le permita frenar esa ausencia, es decir, que se le entregue su parte.

Por eso la acción humana, sea ética o política, no puede pensarse desde un deber. Quien actúa por *deber* no siempre procede de modo justo. El *deber* es el hermano de la norma moral y de la religiosa, y también de la ley escrita. En ese sentido, el deber es siempre repetición. Ninguna de estas tres aristas sociales en

las que actuamos *por deber* posee esos recursos de improvisación que nos permiten *actuar* rápidamente ante un acontecimiento. Así, el *acontecimiento*, por ser siempre una novedad, necesita una respuesta adecuada e inmediata. Se trata de un tipo de respuesta que comprendo ante la presencia de otro. Otro que rompe la *condición de repetición*.

Pero, ¿quién es ese otro¹⁵⁷? ¿Por qué tendría que comprenderlo si nada me obliga a actuar de ese modo? Ese *otro*¹⁵⁸ *es como yo mismo*. Desea y siente.

¹⁵⁷ Dice Skliar, citando a Derrida y señalando que éste no elude la respuesta sobre lo que condice a la deconstrucción (La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos, 2015) «Es el otro; si podemos decirlo en una palabra es el otro. Lo que llamamos justicia es el peso del otro, que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así es que el diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja [...] a intentar ser justo con el otro –o conmigo mismo como otro–» (2015: 30). Skliar está preocupado por la cantidad de argumentos que implica la acción de educar. Entiende que los argumentos que se han esgrimido ponen al otro en el lugar del incapaz, del desigual, de extraño, etc. Su reflexión implica decir basta a la explicación pedagógica y a la construcción de argumentos estériles de explicación, de completud, de cambio educativo, etc. El texto es interesante por el tratamiento educativo respecto de la otredad. No obstante, se enreda en una crítica radical respecto de la manía argumentativa. El libro termina siendo una contradicción, puesto que para «argumentar o fundamentar» su postura, termina elaborando una serie de argumentos, tal vez vacíos de los objetivos de la pedagogía, es decir, de la necesidad de pensar alternativas educativas. Con todo, el texto es sublime para introducir un tipo de reflexión, por ejemplo cuando citando nuevamente a Derrida y la deconstrucción como «llamada», dice que «la llamada tiene lugar en relación con el no-conocimiento. Luego yo no tengo respuesta. No puedo decir “es ésta”. De verdad que no lo sé, pero este “no lo sé” no es resultado de la ignorancia o del escepticismo, ni de nihilismo ni de oscurantismo alguno. Este no-conocimiento es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida una responsabilidad, para que una decisión sea tomada» (2015: 31). Finalmente, hay que decir que este libro reniega de la herencia educativa y sus problemas. Lo que es absolutamente adecuado, pero también resulta que es necesario preguntarse si es posible pensar la educación sin la tradición educativa. Es decir, conocer lo que otros pensaron sobre la educación ¿no es el cimiento para construir la crítica?

¹⁵⁸ Es también Skliar quien al referirse al tiempo de la otredad (Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia, 2003), escribe: «Hay un tiempo del otro que es conocido y reconocido por la mismidad como el único tiempo posible; un tiempo del otro que ha sido inventado, domesticado, usurpado, traducido y gobernado a partir de las metáforas temporales de la repetición, lo constante, lo lineal, lo circular. Así como hay también un tiempo del otro que (nos) es irreconocible, indefinible, innombrable, ingobernable. Un tiempo del otro que irrumpe en nuestro tiempo y se vuelve irreductiblemente inesperado. Entre ese tiempo conocido y aquel desconocido, entre una temporalidad repetida por lo mismo y otra que huye (o rehúye) de las leyes de la mismidad, habría que plantearse por lo menos dos grandes interrogantes: el primero, acerca del tiempo en cuanto relación con aquello que llamamos realidad, nuestra “realidad”, la realidad de la mismidad; el segundo, acerca de un tiempo que parece apuntar para otro tiempo, el tiempo como diferencia» (2003:32). Es interesante no perder de vista el juego discursivo de Skliar, que parece querer escapar a nombrar explícitamente el término *realidad* como algo que está a nuestro alrededor. No tenemos espacio aquí para problematizar la posición de Skliar, que por otra parte compartimos absolutamente. Simplemente queremos hacer visible con la cita el gran complejo intelectual que implica nombrar las cosas por su nombre: en este caso, la *realidad*. Tal vez, esa negación hacia la nominación del término *realidad* es producto de la ausencia de una

Lucha y demanda. Se planta frente a mí con su dignidad. Ese otro reclama y espera respuesta sobre la ausencia de ese algo que aún no tiene. Un otro que pide, aunque no con palabras sino con su rostro interpelante, una parte del todo que le ha sido histórica y socialmente negada. Reclama una parte que considera que le corresponde y que aún no ha recibido. Demanda para que se lo incluya en el reparto de unos bienes materiales y simbólicos que le faltan, ya sea porque el contrato es obsoleto, porque fue excluido del pacto político originario, o porque la distribución de los bienes aún no le ha tocado, o porque su presencia quedó disimulada en la situación repetitiva...

La educación como modo *per se* de preparación para la vida humana, ya sea medianamente planificada o en total libertad de orientación, termina siendo una acción espontánea pero que pide a gritos ser relatada: nos constituimos como hombres y mujeres mediante los relatos de las personas que nos rodean y nos acogen: familia, escuela, club, trabajo. Para que ese relato deje de ser una fabricación repetitiva y permita destacar la novedad identitaria, parece propicio plantearnos poner en acción un diálogo experiencial y narrado, como un modo de reconocer la novedad que trae cada acontecimiento. Esa ruptura en medio de lo repetitivo, es decir eso que acontece como distinto en cada práctica educativa, tal vez nos brinde la oportunidad de acceder a nosotros mismos en el mismo instante en que somos interpelados por ese otro. De alguna manera estamos frente a un vínculo entre dos actos idénticos: comprender y comprendernos. Pero como la esfera educativa opera a partir de saberes técnicos y sensibles, ahí aparece como en un nuevo comienzo, el diálogo entre *episteme* (ἐπιστήμη) y *poiesis* (ποίησις).

En suma, hablar de la *enseñabilidad*, por carácter transitivo, nos pone en el juego de la *aprendibilidad*. Ambas nociones involucran experiencias derivadas de vivencias cotidianas, esto es, de esos sucesos que ocurren en el mundo de la vida y por eso mismo permiten acompañar el proceso educativo. Eso es lo que está en juego cuando hablamos de *enseñabilidad* y su vínculo escalonado con la ansiada *aprendibilidad*.

problematización sobre su ocultamiento. Un disfraz que implica ocultar también la congeneridad entre inteligencia y realidad.

CAPÍTULO III

LA INTELIGENCIA SENTIENTE APLICADA AL PROBLEMA DE LA EDH

La vida humana es vida en la «realidad», por tanto, es algo determinado por la intelección misma[...] la intelección es así determinante de las estructuras específicamente humanas.

Xavier Zubiri

3-1 A MODO DE INTRODUCCIÓN

Este capítulo pretende asumir el título que convoca estrictamente a la caracterización del marco conceptual de la TS, con el propósito de aplicar la teoría filosófica de la *noología* zubiriana al problema epistemológico y metodológico de la enseñabilidad de los derechos humanos. Así, el problema epistemológico y la estructura metodológica de la EDH, pueden explicarse a partir del estudio de la estructura noológica que da origen a las nociones de *inteligencia*, *logos* y *razón sentiente*, legados por Xavier Zubiri. Dicho de otro modo, la problemática que vislumbramos como un conflicto metodológico entre la enseñanza de los derechos humanos como campo jurídico y la EDH como conjunto de saberes solidarios y recíprocos de corte ético-político, desdibujados por el problema epistemológico entre uno y otro campo, es decir, entre EDH y enseñanza de los derechos humanos, se explica con la TS. Por ese motivo, consideramos que lo que sigue es el aporte más significativo de esta investigación. Se trata de una contribución filosófica sobre el problema de la educación, anclado en la acción de poner énfasis en el problema de la inteligencia humana desde el legado *noológico* de Zubiri.

3-2 LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL: LA NOOLOGÍA ZUBIRIANA Y LA EDH

Tal como quedó visualizado en el capítulo anterior, la biografía de Zubiri forma parte integrante de su legado filosófico. Una vida cargada de inquietudes y críticas existencialistas, antropológicas y religiosas no puede menos que canalizarse mediante un ejercicio tendiente a capitalizar sus propios problemas. Problemas que, de una manera u otra, también son los que caracterizan a su época. De esas problemáticas el filósofo parte a enfrentarse con la búsqueda de unas respuestas más abarcadoras, que muchas veces más que cerrar problemas suelen abrirse a otros nuevos nudos conflictivos. Bien, en el caso de Zubiri, su máximo apoyo son sus convicciones fenomenológicas. Con ellas el autor abre un diálogo en el que se exalta un tipo de realismo característico, constituido en la tradición fenomenológica de Husserl. En la filosofía de Zubiri las cosas vuelven a tener protagonismo. Se trata de un realismo radical en el que la inteligencia no es vista como facultad sino como acto, dando paso a una gnoseología novedosa en la que se constituye su noción de inteligencia sentiente o *noología*¹⁵⁹.

Lo propio del acto de intelección es que percibimos las cosas en su respectividad campal y en función de su patencia. El acto de inteligencia sentiente es característico del momento de impresión primordial de realidad, un factor más bien físico¹⁶⁰ que cognitivo, en el sentido de conceptivo. El conocimiento recién se lleva a cabo en el tercer momento, allí donde se involucran la inteligencia y la

¹⁵⁹ La TS no es una ontología, sino una noología. En todo caso, podría entendérsela como marco epistemológico de la metafísica. Este –considerar a la TS una ontología– fue nuestro error originario. Se trata de un error que consideramos subsanado gracias al desarrollo de la presente investigación.

¹⁶⁰ La concepción de lo físico que utiliza Zubiri es para mencionar algo que no es un concepto sino más bien algo real, algo que está ahí y que precisamente por eso me doy cuenta de su presencia. Se opone por esto a lo que resulta intencional, eso que trae la intención de lo que es propio de hacerse consciente. En este sentido, la *Inteligencia Sentiente* es una revolución filológica, en el sentido de que tras su lectura se vislumbran una serie interpretaciones conceptuales heredadas, sobre todo, de la tradición escolástica, en este caso respecto de la comprensión del término «físico» al caracterizar la intelección. En palabras de Zubiri (*Inteligencia Sentiente. Inteligencia y realidad*, 2006 [1980]) «Físico es el vocablo originario y antiguo para designar algo que no es meramente conceptivo sino real. Se opone por esto a lo meramente intencional, esto es a lo que consiste tan solo en ser término del darse cuenta» (IS, 2006:22).

razón. Entre esos dos extremos se ubica el momento de afirmación, característico del encuentro entre inteligencia y *logos*. El protagonismo que adquiere la inteligencia en la estructura sentiente de la inteligencia presentada por Zubiri nos permite repensar el problema de la educación en general y, con él, la posibilidad de involucrarnos en la problemática de la EDH.

La noción de inteligencia de Zubiri trae una alternativa gnoseológica y epistemológica, aunque no propiamente pedagógica. No obstante, esta última será abordada también aquí porque de algún modo es el problema que trata el presente estudio. Cuando Zubiri teoriza sobre el binomio *inteligencia sentiente*¹⁶¹, interpela a la tradición, señalando que ésta exaltó el campo del saber conceptual en detrimento del conocimiento sensible. Es como si todo el esfuerzo de la filosofía escolástica y también la moderna y, por extensión, la ciencia que se constituyó bajo esas interpretaciones, hubieran exacerbado al mundo de la teoría acreditándolo e imponiéndolo como única forma válida de conocimiento.

Si aceptamos que el sentir es un momento en el que la inteligencia, como acto humano, da lugar a la emergencia del *logos*; y que la conexión entre sentir el problema que está siendo presente y hablarlo (inteligencia y *logos*) nos encamina a su razón sentiente, cualquier estrategia de enseñanza puede iniciarse en sus aristas prácticas, de suyo sentientes. De este modo, la comprensión del concepto sería un lugar al que se llega desde un algo que todos podemos reconocer (inteligencia sentiente), para plantear el debate (*logos* sentiente) y abordar el campo teórico mediante el cual accederemos al conocimiento (razón sentiente).

Ahora bien, para elaborar su noología, Zubiri inventó muchas palabras, y al mismo tiempo se ocupó de reinterpretar una gran cantidad de términos utilizados en la empresa gnoseológica escolástica y moderna. Así, con un marco fenomenológico con claras influencias de las propuestas de Ortega y de Heidegger, su diálogo va de Aristóteles a Husserl, pasando por Agustín, Spinoza, Kant, Bergson y Merleau Ponty, entre otros importantes filósofos. La suculenta

¹⁶¹Hay en la interpretación de Zubiri un momento de actualización que denomina «aprehensión primordial de realidad» que se acerca mucho a nuestro concepto de aprendibilidad de la EDH y, por tanto, puede ser pertinente para vincular al problema de su enseñabilidad. Los otros dos modos de actualización de la inteligencia que describe Zubiri son el *logos* y la razón sentientes.

teoría de la inteligencia sentiente le llevó toda su vida, tal como puede visualizarse en la descripción biográfica que desarrollamos anteriormente. Por ello, para trabajar con Zubiri, hay que detenerse en los conceptos reinterpretados por él. De una parte, porque la TS tiene bases en el sentir humano, en el *logos* y la *razón*. Tres modos de inteligencia sentiente y por tanto cada uno con sus caracteres propios.

Se trata de toda una arquitectónica sentiente que para poder elaborarse ameritó la implantación de una gran cantidad de neologismos¹⁶². De todas maneras, para mencionarlos a todos tendríamos que reproducir su obra completa. Una tarea imposible y por cierto inútil. En ese sentido, únicamente pretendemos nombrar y describir aquellas palabras que resultan adecuadas para comprender la relevancia de la inteligencia sentiente en relación con nuestro problema de la EDH. Hay que tener presente, también, que la noología de Zubiri se viste de antropología en todo momento y que, además, el ropaje de la noología se enmarca en sus convicciones metafísicas. Sin embargo, no vamos a ocuparnos del recorte antropológico y mucho menos de lo metafísico¹⁶³, sino del legado noológico.

¹⁶²Tal como señala Antúnez Cid (La intersubjetividad en Xavier Zubiri, 2006), «Zubiri realiza un esfuerzo prometeico por lograr la expresión ajustada de su revisión de la filosofía. Por ello ha tenido que elaborar una terminología y se descubre un progresivo aquilatar los términos hasta fijarlos. Esto obliga a prestar atención del uso de estos en cada etapa. Zubiri busca el rigor, pero en obediencia a la realidad su terminología goza también de gran flexibilidad. Crea vocablos inexistentes a partir de otros tradicionales (caso de: suidad, personeidad, APR [aprehensión primordial de realidad], reidad, reismo sustantividad, trascendentalidad, religación, respectividad). Recurre a la etimología como medio para romper la esclerosis del lenguaje recibido, no por erudición, es el caso de “verdad” en NHD [*Naturaleza, Historia, Dios*] para romper la concepción logicista tradicional y unificar en ella ser, seguridad y potencia. Además, otorga carácter técnico a expresiones corrientes (de suyo, realidad, *en* realidad, en *la* realidad, personalidad, mi, me, etc.)» (2006: 26).

¹⁶³ Podría decirse que Zubiri (Los problemas fundamentales de la metafísica occidental, 2008 [1994]) entiende que la metafísica es sinónimo de filosofía. Dado que algunos de sus textos han sido publicados en fechas muy posteriores a su muerte, hay que tener siempre presente que muchos de sus libros se elaboraron mediante la compilación de los escritos para sus clases. Este es el caso del texto que estamos citando en esta nota. Se trata de lecciones que Zubiri impartió entre 1969 y 1970. En esas clases Zubiri dialoga no sólo con Aristóteles y Tomás de Aquino, sino también con Descartes, Leibniz, Kant y Hegel, entre otros. Vale mencionar que la 1ª edición de este libro data de 1994. Nosotros estamos citando la versión publicada en 2008. Bien, en este texto Zubiri dice que «la Metafísica es materialmente idéntica a lo que entendemos por filosofía (2008: 16) Así «Metafísica es la definición formal de la filosofía» (2008: 17). El punto es que «La metafísica no es una investigación acerca de Dios» (2008: 23) y que «lo fundamental de la

Vale aclarar que Zubiri se introduce en el mundo de la noología en función de una larga comparación entre lo animal y lo humano. Por nuestra parte, interpretamos que los motivos de ese cotejo se vinculan con la *episteme*¹⁶⁴ epocal. El propio Zubiri señala que su desarrollo teórico se inscribe en el horizonte fenomenológico y que, por tanto, su trabajo sobre la inteligencia adscribe a la descripción fenomenológica de los hechos. La cuestión radical de la fenomenología, esto es, el atenerse a las cosas mismas, se torna el potencial del análisis. Siguiendo a Villa Sánchez (La actualidad de lo real en Zubiri: crítica a Husserl y Heidegger, 2014), puede decirse que resuena aquí con fuerza: «Husserl y la conciencia, Heidegger y el Dasein, pero también podemos pensar en Sartre, Merleau Ponty, Levinas, Ricoeur y Michel Henry» (2014:72). Con todo, a ratos parece como si Zubiri invocara una posición meramente especulativa, aunque es más propio decir que las certezas respecto de la sensibilidad animal pertenecen al saber científico y, sin embargo, continúa Villa Sánchez:

La objeción inmediata es que la ciencia hace constructos teóricos para explicar los hechos y no meras descripciones; sin embargo, como lo que Zubiri hace es filosofía, sucumbe y traiciona pronto el imposible de la descripción objetiva del sentir animal porque no hay modo de ejemplificarlo más que partiendo del único modo de sentir que es el cada vez mío, el humano: que el calor calienta solo es propio de una formalidad de estimulidad que pertenece a la sustantividad humana en tanto inteligencia sentiente. (2014:72)

Dicho esto y, claro está, separándonos de los desarrollos metafísicos, antropológicos, psicológicos y sociológicos derivados la ciencia del siglo XX,

metafísica no consiste en ser una ciencia que tenga unos fundamentos, que tenga unas razones y unos principios mejor o peor enunciados; esto es sin duda una cosa importante pero siempre es secundario. Cualquiera que sea la estructura de la metafísica está determinada justamente por aquello que es lo metafísico de las cosas, lo diáfano que nos importa y nos arrastra consigo. Lo metafísico es diafanidad última de las cosas, de lo real» (2008: 29). En suma, el texto discute con los autores mencionados, insistiendo en que el problema es hartado y que, por eso mismo, «no basta resumir esas metafísicas, sino que hace falta desentrañar su textura interna y hacer saltar al primer plano justamente lo diáfano, lo claro, aquello que constituye el cañamazo interno del orden trascendental en tanto que trascendental, es decir, “lo” metafísico» (2008: 36). Así, podría decirse, en consecuencia, que si hay diferencias entre realidad, metafísica y filosofía, éstas son tan sutiles que hace falta remover todo el edificio filosófico de Zubiri y, junto con él, toda la tradición filosófica de Occidente.

¹⁶⁴ Utilizamos el término en sentido foucaultiano, es decir, como ese conjunto de dispositivos de saber que caracterizan a cada época particular.

preferimos tomar la ruta justo en ese lugar donde Zubiri refiere a la inteligencia humana. Únicamente a la inteligencia humana. Para eso, primero conviene hablar de las interpretaciones zubirianas en torno a la inteligencia como acto, es decir como aprehensión. Con todo, y como se verá enseguida, el concepto estrella para comprender la arquitectónica noológica de Zubiri es el de *actualidad*, tal y como lo aborda Villa Sánchez en las más de 300 páginas de su reciente libro. En lo que sigue describimos entonces la inteligencia sentiente, junto con los dos movimientos ulteriores de la intelección: *logos* sentiente y razón sentiente.

3-3 LA INTELIGENCIA SENTIENTE

Quando aprehendemos algo real solamente en tanto que es su realidad, esta aprehensión intelectual es *aprehensión primordial* de lo real.

Xavier Zubiri

Zubiri afirma que la inteligencia humana es estructuralmente sentiente y el sentir es estructuralmente intelectual. Denuncia con significativa fuerza y apoyado en Husserl el tradicional dualismo entre entender y sentir. Como es sabido, la dicotomía entre el mundo sensible y el inteligible está presente en la historia oficial de la filosofía. Zubiri considera que esta dificultad originaria ha sido un fatal error que persistió y reprodujo una matriz montada en falsos problemas. Villa Sánchez (La actualidad de lo real en Zubiri: crítica a Husserl y Heidegger, 2014) dice que de este grave error surgen también los desaciertos dicotómicos, «entre lo conocido y el conocer según las variantes que ha tomado a lo largo de la tradición: entre la *res cogitans* y la *res extensa*, entre el sujeto y el objeto, etc.» (2014:52). Así, al interpretarse la dualidad entre esos dos mundos separados de lo inteligible y lo sensible, y sobre todo al reproducirse en función de esa dicotomía de esferas la dualidad mente-cuerpo (entender y sentir), la posibilidad de explicar su unidad siempre fue una dificultosa tarea.

Zubiri (Inteligencia Sentiente. Inteligencia y realidad, 2006), dedica muchos párrafos para desarrollar su concepto de inteligencia sentiente (en adelante, IS). Lo primero que tenemos que decir es que, como ocurre con toda su obra, IS muestra constantemente el ejercicio emprendido por Zubiri para reinterpretar el bagaje terminológico del mundo clásico, medieval y moderno. Con lo cual, si se quiere, se trata de alguna manera de una empresa filológica, que lo lleva a la creación de un caudal de neologismos. En algunos casos, su perspectiva filosófica se esboza a partir de algunos textos editados en función de la preparación de clases¹⁶⁵. En otras ocasiones, su mirada sobre la inteligencia, aunque se vislumbra desde sus inicios como escritor, se descubre claramente en *Sobre la esencia*. Acerca de este libro de Zubiri, dice Pintor Ramos (Génesis y formación de la filosofía de Zubiri, 1983):

Zubiri encuentra en la modesta *impresión de realidad*, el fundamento último de toda la vida humana, de todo saber y conocer, logrando articular sistemáticamente una rigurosa metafísica que desarrolla esa formalidad básica [...] Realidad es algo que aparece en el acto elemental de la intelección, la cual no significa creación, información, constitución de sentido por parte de la inteligencia, sino simplemente actualización de la realidad en la intelección. (1983: 125-127)

La tradición, ya se trate de una empresa filosófica o científica, o de ambas, siempre se ha ocupado de hablar de la inteligencia, pero entendiéndola como una facultad, nunca como acto. Zubiri no busca analizar una supuesta capacidad humana para inteligir, ni busca:

[...] estudiar los mecanismos psicológicos que ponen en marcha el acto de intelección, tampoco los condicionamientos fisiológicos o las funciones sociales en las que se fundan los actos intelectivos, porque ninguno de esos problemas aporta datos a la pregunta sobre qué es la intelección. (Pintor Ramos, 1983:129)

¹⁶⁵ A modo de ejemplo, podemos volver a *Cinco lecciones de filosofía*, puesto que es un libro que recopila las clases que escribió Zubiri para dictar un curso organizado por la Sociedad de Estudios y Publicaciones, entre marzo y abril de 1963. Dice el propio Zubiri en el prólogo que no se trata de cinco temas de filosofía sino de cinco perspectivas sobre la idea misma de filosofía. En ese sentido, el texto contiene interpretaciones sobre el concepto de filosofía, estudiado a partir de cinco filósofos que hicieron historia: Aristóteles, Kant, Comte, Bergson y Husserl. En el prólogo también se indica la bibliografía propuesta.

Lo que Zubiri busca es una respuesta a la pregunta por la intelección. No quiere explicar procesos, condicionamientos o mecanismos que puedan poner en marcha el motor de la intelección. Únicamente busca saber qué es la intelección. Aunque la respuesta le lleva muchas páginas, lo dice claramente en el prólogo de la 1ª edición de *Inteligencia Sentiente* (IS), es decir, en 1980, con unas pocas frases:

Inteligir es un modo de sentir, y sentir es en el hombre un modo de inteligir. ¿Cuál es la índole formal de este acto? Es lo que llamo, la mera actualidad de lo real. Actualidad no es como pensaban los latinos el carácter de algo [...] Actualidad es un estar, pero un estar presente desde sí mismo, desde su propia realidad. Pues bien, la intelección humana es formalmente mera actualización de lo real en la inteligencia sentiente. (IS, 2006:13)

3-3-1 ACTUALIZACIÓN DE LO REAL

Lo que se actualiza es la formalidad de realidad (o realidad a secas). Se trata de otro vocablo muy utilizado por Zubiri para referirse a la actualización, y que nombra como el *de suyo*, una expresión que recupera de la lengua vasca, y que utiliza para afirmar ese algo con el que las cosas se nos ofrecen en la intelección. Zubiri afirma que las cosas nos son dadas sensitivamente y, en ese sentido, aprehendemos algo porque lo sentimos. El aprehender y el sentir y, por carácter recíproco, el sentir y el aprehender, corresponden a una «dimensión experiencial que constituye la originalidad de Zubiri y que éste ha diferenciado rigurosamente del plano óptico» (Pintor Ramos, 1983: 131). Se trata de una impresión de realidad que es la aprehensión primordial, que no es un mero sentir. Tampoco es representación. Es un acto irreductible conformado por la realidad, que es lo que conforma la esfera intelectual: sentir inteligente y por tanto inteligir sentiente. La estrella es eso que está ahí: la realidad. Es justamente en esta parte de la noología donde han surgido los errores de interpretación respecto de los estudios de Zubiri. Dice Pintor Ramos

Realidad no significa algo así como una región de las cosas contrapuestas a las entidades ideales o ficticias; no significa que allende la aprehensión las cosas actualizadas como reales sean tal como se aprehenden, conforme a la postura del llamado realismo ingenuo. Lo actualizado es solo la realidad en tanto que formalidad de alteridad. Si las cosas actualizadas como reales son reales fuera de esa actualización, de qué modo lo sean y cuál sea su verdadera realidad es problema ulterior que habrá que estudiar y que muchas veces no llegaremos a decidir definitivamente. Pero ese complicado e interminable proceso, que se funda en el esencial dinamismo de la realidad misma, sólo se dispara porque las cosas actualizadas como reales nos lanzan hacia otras cosas. (1983:133)

Llegados a este punto corresponde aclarar con más precisión cuál es el esquema de la inteligencia sentiente que propone Zubiri. Se trata de una tarea dificultosa, y al mismo tiempo imprescindible. Dificultosa porque, vale repetirlo, su obra está plagada de neologismos que buscan nombrar las reinterpretaciones o malas interpretaciones de la tradición. Imprescindible, porque en el proceso del sentir está la llave de acceso a toda la noología. Vale recordar que Zubiri no habla de la inteligencia como facultad, sino que la pone en el lugar de un acto. Hablar de facultad implicaría hacer metafísica de la inteligencia. Para evitar ese embrollo, lo que busca Zubiri es determinar la estructura de la intelección: como *acto*. Los momentos de ese acto de intelección son el sentir y el inteligir. Se trata de un acto de aprehensión que no implica más que la captación de algo, porque es un proceso que no involucra ningún tipo de juicio. Únicamente se trata de aprehender las cosas (el color, el sabor, la temperatura) sintiéndolas, tal y como la experiencia¹⁶⁶ nos enfrenta a esos aprehenderes sensibles.

De este modo, el *sentir* es para Zubiri un proceso concatenado –que se logra de modo unitario– que involucra tres momentos clave. Estos tres momentos del proceso de aprehensión sentiente son la providencia de la arquitectónica noológica de Zubiri. Se trata del sentir como proceso. Un camino sentiente que no

¹⁶⁶ Dice Zubiri (Naturaleza, Historia, Dios, 2007 [1944]) respecto del término *experiencia* y refiriéndose a los máximos discípulos de Sócrates: «Punto de partida: la experiencia primera de las cosas. Platón y Aristóteles parten de una reflexión sobre las cosas y los asuntos de la vida. Ello les suministra la primera idea de lo que sea una cosa, y con ello una visión de la Naturaleza [...] Para Platón lo propio del saber-hacer es saber en “qué” consiste lo que se hace [...] El “qué” de las cosas es la Idea [...] En cambio, el hacer mismo ha llevado a Aristóteles a una experiencia de las cosas *mismas*. Porque, aunque el tener que hacerlas sea una simple condición humana, el cómo hacerlas ya no depende tan sólo del hacer mismo, sino de la índole efectiva de las cosas que se hacen» (2007: 253-254).

nos diferencia de otros animales complejos¹⁶⁷. Entonces, en el proceso del sentir aparecen tres momentos esenciales: suscitación, modificación tónica y respuesta.

La suscitación corresponde al momento de una acción. Mediante este momento de suscitación se modifica el estado de tono vital. Dado que la modificación está determinada por la suscitación, aquí aparece el momento de modificación tónica. Hay que tener presente que no se trata de una sucesión temporal, sino de un momento del sentir que puede ser por realidades endógenas o exógenas, o por ambas al mismo tiempo. Es lo que ocurre con algunos actos instintivos. Pero, aun en este caso, uno es el momento de suscitación; otro el momento de modificación tónica (IS, 2006:29). Hay un momento de respuesta a la modificación tónica, y ésta puede ser muy variada ante las mismas suscitaciones, pues siempre podemos actuar de una manera u otra (gritar, llorar, reír) o no hacer nada. Resumiendo, en la estela de Zubiri, cuando hablamos del *sentir*, hacemos referencia a un proceso: el proceso sentiente, que es unitario aunque tiene tres momentos o modos. Zubiri lo resume de la siguiente manera:

Este proceso sentiente es estrictamente unitario: consiste en la unidad intrínseca y radical, en la unidad indisoluble de sus tres momentos, de suscitación, de modificación tónica y de respuesta. Sería un error pensar que el sentir consiste solo en suscitación, y que los otros dos momentos son consecutivos del sentir. Todo lo contrario: los tres momentos en su esencial e indisoluble unidad son lo que estrictamente constituye el sentir. (IS, 2006:30).

En la intelección me doy cuenta de algo porque ese algo ya está presente en la impresión¹⁶⁸. Es decir que primero algo está presente y por eso mismo me doy cuenta de ese algo, y no al revés. Se trata de momentos físicos¹⁶⁹ de la intelección. «La intelección es formalmente aprehensión: algo está en la

¹⁶⁷No vamos a entrar en esta discusión. Tal como dice Villa Sánchez, preferimos hacer *epojé* de la referencia a la sección animal (2014:72) y dedicarnos únicamente a la descripción que Zubiri hace del sentir humano, aunque es cierto que parte de una serie de acciones que se comparten entre lo animal y lo humano.

¹⁶⁸La impresión tienen un carácter estructural, que no fue visualizado ni por la escolástica ni por Hume. Este reparar es de suma importancia, porque es en él donde arraiga la posibilidad, o la imposibilidad, de remontar las dicotomías sujeto-objeto. Aunque ya llevamos cierta ventaja al haber afirmado que la inteligencia es estructuralmente sentiente (Villa Sánchez, 2014:63).

¹⁶⁹Zubiri dice que *físico* es el vocablo originario y antiguo para designar algo que no es meramente conceptual sino real. Se opone por esto a lo meramente intencional, esto es, a lo que consiste tan solo en término de darse cuenta (IS, 2006:22).

intelección y yo me estoy dando cuenta de que algo está en la intelección» (Villa Sánchez, 2014: 61). El sentir como aprehensión sensible es aprehensión impresiva, porque lo que formalmente constituye el sentir es impresión. La impresión sensible tiene para Zubiri, igual que en el caso del sentir, una estructura formal. Se trata de la estructura de la suscitación, también llamada «sentir en cuanto tal [porque] lo que suscita el proceso sentiente es la aprehensión de lo suscitante» (IS, 2006:31).

La estructura formal de la aprehensión sensible, en tanto sensible y en virtud de la cual el proceso sentiente se desencadena, es la *impresión sensible*, y esta aprehensión sensible es aprehensión impresiva (Ferraz Fayos, 1988: 28). Es, entonces, la estructura formal de la impresión sensible. Aquí Zubiri realiza una nueva distinción, en la que aparecen otros tres modos de aprehensión o impresión: afección, alteridad y fuerza de imposición, y «la unidad intrínseca de esos tres momentos es lo que constituye la impresión» (IS, 2006:34). Además, la impresión es la afección del sentiente, porque es quien sobrelleva la impresión. «La afección es ante todo *afección* del sentiente por lo sentido. Los colores, los olores, la temperatura» (IS, 2006:32).

No se trata de afectos sino de sentires, de sensibilidad. A su vez, la afección hace presente lo que impresiona. Pero «la impresión no es mera afección, no es mero *páthos*, sino que esta afección tiene esencial y constitutivamente el carácter de hacernos presente aquello que impresiona. Es el momento de la alteridad» (IS, 2006:32). Zubiri llama a eso otro, que es otro en afección, *nota*. Utiliza esa palabra para hablar de lo *gnoto* y en oposición de ignoto, pero eliminando cualquier alusión al conocer (*cognitum*)¹⁷⁰. Así, no se trata de una cualidad de algo –digamos: ver el color o ver tres puntos–, sino de eso que está presente a mi impresión.

Al introducir el término *nota* como pura y simplemente se presente en la impresión, aparece el tercer modo de la estructura formal del sentir: *la fuerza de imposición*:

¹⁷⁰Zubiri menciona como ejemplo, el color, señalando que él es *noto* en sí mismo.

[...] eso con que la nota presente en la afección se impone al sentiente. Es justo lo que suscita el proceso mismo de sentir [en este caso] se trata más de un conjunto de notas que de una nota aislada. (IS, 2006:33)

Ahora bien, la alteridad en cuanto tal tiene una estructura propia, porque ella también posee una unidad estructural: *contenido y formalidad*. Ambos modos de alteridad tienen una relación intrínseca. Mientras la segunda modula el contenido, la primera, dado que concierne al contenido mismo, modula la formalidad. Así, formalización es la modulación de la alteridad. La *nota* como un otro posee un contenido propio (dureza, color, olor, sabor, temperatura). Según este aspecto de ser otro:

[...] la nota no solo tiene un contenido, sino que tiene un modo de «quedar» en la impresión ¿Qué es este modo? Es justo el modo de ser otro: es el aspecto de independencia que tiene el contenido respecto del sentiente.(IS, 2006:35)

El *quedar* tiene que ver con el modo de habérselas el sentiente en su sentir: la *habitud*¹⁷¹. Aquí, dada las interpretaciones que aporta el autor conviene citarlo textualmente:

¹⁷¹ Ninguno de los términos que utiliza Zubiri en TS son inventados exclusivamente para escribir estos tres volúmenes, sino todo lo contrario. La mayoría de los neologismos que utiliza el autor poseen un estricto estudio previo. Vale mencionar que su inquietud por la inteligencia humana data de la década del sesenta del siglo XX. Así, toda su obra tiene una estricta cronología. Por ejemplo, en *Sobre el hombre* (cuya 1ª edición data de 1986 y del que nosotros citamos la segunda reimpresión, publicada en 2007), al hablar de la realidad y la *habitud* Zubiri se pregunta «¿Cuál es la *habitud* según la cual el hombre se enfrenta con la realidad? [...] La *habitud* o enfrentamiento con las cosas como meros estímulos es *sensibilidad*. Pues bien, la *habitud* o enfrentamiento con las cosas como reales es *inteligencia* [...] La inteligencia ejecuta actos tales como concebir, juzgar, idear, proyectar, etc., actos que la *sensibilidad* no puede ejecutar [...] Concebir es concebir cómo son o cómo pueden ser las cosas en realidad; juzgar es afirmar cómo son las cosas en realidad, proyectar es proyectar cómo realizar las acciones, etc. Es decir, sólo aprehendiendo las cosas como reales es como la inteligencia ejecuta los actos de concebir, juzgar, etc. actos a que le fuerza la realidad misma de las cosas. Esto es, la aprehensión de las cosas como realidad es el acto *elemental* de todo acto intelectual. En rigor, no es un acto, sino una *habitud*; concebir, juzgar, proyectar, etc., son actos de *comportamiento* intelectual; pero aprehender las cosas como realidad es enfrentamiento, es la *habitud* subyacente a todos aquellos actos. Pero, para simplificar las frases, llamaré a esta *habitud* acto, el acto elemental de la inteligencia» (2007: 27). Asimismo, otro texto relevante en relación con la *habitud*, entre muchos otros que podrían citarse, es el de Jaime Calderón (La libertad como fundamento de configuración de la personalidad en Xavier Zubiri, 2002). Este autor afirma: «Pues bien, todos los modos de habérselas con las cosas constituyen una *habitud* única: enfrentamiento [...] la *habitud* según la cual el animal se enfrenta con las cosas sensibles es lo que constituye la *sensibilidad* [...] El hombre tiene pues una *habitud* de distinto carácter, no deja de enfrentarse animalmente con las cosas, pero también se enfrenta en las

Habitud no es costumbre ni hábito sino modo de habérselas. Las costumbres y los hábitos son habitud precisamente porque son modos de habérselas. Pero la recíproca no es cierta: no todo modo de habérselas es costumbre o hábito. Costumbre y hábito son casos especiales de habitud. Pues bien, el término de un receptor es el contenido. El término de una habitud es la formalidad [se trata de una forma de autonomía o independencia] en cuanto determinada por el modo de habérselas del sentiente. (IS, 2006:36)

Decíamos más arriba que la alteridad tiene una unidad estructural y que los componentes de esa unidad son contenido y formalidad¹⁷². Dichos componentes son entendidos por Zubiri como una unidad intrínseca y radical, la *modalización de la alteridad*:

En virtud del momento de alteridad se hace presente al sentiente algo otro que él en tanto que otro. Esto otro, nota o conjunto de notas, tiene un contenido –color, temperatura, dureza, etc.–, pero ha sido una limitación frecuente y errónea dirigir el análisis sólo o preponderantemente a los contenidos. Se debe destacar que las notas están presentes como otras. Quedan ante el sentiente en tanto otro. (Ferraz, 1988: 28)

Por ello, ya se trate de una nota o de una constelación de notas, ellas son primordiales, porque son autónomas e independientes¹⁷³, ya sea respecto del sentiente como respecto de otras notas. Por un lado, está el sentiente que siente esa nota independiente. Pero, además, el contenido sentido posee unidad, y sus notas pueden ser también constelaciones autónomas. Las distintas notas, como unidades clausuradas, pueden tener carácter de unidades autónomas, que diferencian la sensación a la percepción. Así, sensación y percepción resultan dos cosas distintas, porque «las notas elementales se sienten, las constelaciones de notas se perciben» (IS, 2006:37).

Antes de seguir con la descripción del proceso sentiente, conviene recrear lo dicho sobre el proceso de aprehensión primordial. Hemos preferido resumir ese

situaciones propiamente humanas de manera diferente: no como estímulos sino como realidades» (2002: 130-131).

¹⁷² Conviene señalar que «contenido y formalidad no deben confundirse con los conceptos aristotélicos de forma y formal. Formalidad es independencia de lo sentido en tanto otro respecto del sentiente. Formalidad es el modo de ser independiente de lo que impresiona respecto de lo impresionado [...] formalidad no es, tampoco, representación o un concepto de lo dado; la formalidad no es algo que medie entre lo que impresiona y la inteligencia sentiente» (Villa, 2014:75).

¹⁷³ Agrega Zubiri que «no es una independencia abstracta sino algo muy concreto» (IS, 2006:37).

proceso sentiente en un gráfico¹⁷⁴. La siguiente ilustración pretende ser útil para visibilizar la unidad del primer escalón del proceso sentiente. Vale mencionar que estos movimientos intelectivos son de orden físico, y que de ninguna manera son tiempo cronológico, sino que se trata del *movimiento unitario* de aprehensión sensible.

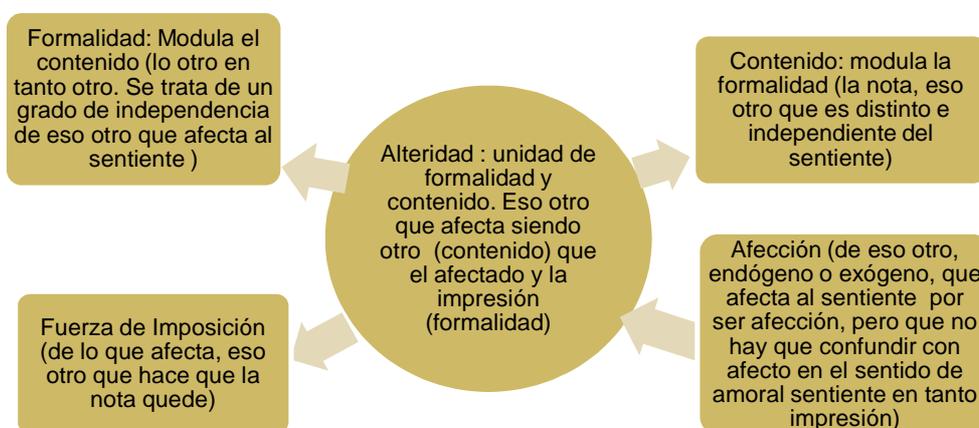


ILUSTRACIÓN 1: PROCESO DE APREHENSIÓN PRIMORDIAL

Así, en el proceso del sentir intelectual o inteligencia sentiente, aparecen tres momentos fundamentales que conforman una unidad: afección, alteridad y fuerza de imposición. La primera no es afecto, sino un momento afectante. Pero como la impresión no es mera afección del sentiente, decimos que la primera es la presentación de algo otro que es afección: es alteridad. Este momento de alteridad también posee unidad. Se trata de otros dos modos: formalidad (lo otro en tanto otro) y contenido (lo otro). La formalidad¹⁷⁵ modula el contenido y el contenido

¹⁷⁴ Este gráfico es de elaboración propia.

¹⁷⁵ Hay que tener presente que «esta formalidad no está pronunciada por el sentiente (Kant), ni es configuración primaria (*Gestalt*). Es pura y simplemente modo de quedar» (IS, 2006:45).

modula la formalidad. La *formalización*¹⁷⁶ es la unidad del contenido sentido. El tercer momento de impresión de realidad es la fuerza de imposición. Aquí Zubiri destaca con fuerza la independencia entre el sentiente y la nota o el conjunto de notas. Se trata de una fuerza concreta mediante la cual la nota, dado que tiene contenido propio, está presente en la afección y, por eso mismo, se impone al sentiente. Zubiri resume la cuestión de la aprehensión sentiente del siguiente modo:

La impresión sensible es una impresión que afecta al sentiente haciéndole presente lo que impresiona, esto es, una nota, en formalidad de independencia con contenido propio, tanto elemental (una sola nota) como complejo (una constelación de notas). En su alteridad misma, esas notas independientes se imponen con fuerza variable al sentiente. (IS, 2006:39)

De este modo hemos descrito la estructura de la aprehensión primordial. En lo que sigue haremos hincapié en la cuestión de la *formalidad*, tanto sea en su carácter de realidad como de estimulidad. Terminada esa sintética caracterización de la formalidad, quedará cerrado el circuito del primer volumen de la TS.

3-3-2 FORMALIDAD DE REALIDAD Y FORMALIDAD DE ESTIMULIDAD

Tras la descripción de la estructura de la aprehensión primordial, Zubiri brinda nuevas explicaciones sobre la estructura de la inteligencia sentiente, mencionando los modos de aprehensión sensible como modos de formalización. Entonces, ahora toca describir un nuevo concepto que introduce para continuar su noología, al que llama formalidad de realidad¹⁷⁷. Diego Gracia (1986) a partir de un arduo trabajo de lectura y sistematización de textos, y también en razón de haber sido asiduo concurrente a las clases de Zubiri, afirma:

¹⁷⁶El punto es que se trata de una unidad y que, por tanto, «formalización no es, pues, ni información ni configuración, sino autonomización: es cómo “queda” el contenido» (IS, 2006:45).

¹⁷⁷Zubiri utiliza el término «realidad» pero de ninguna manera bajo la concepción tradicional. Para él, realidad es «reidad». El neologismo *reidad* pretende evitar confusiones, y así desestimar cualquier similitud que pueda hacerse respecto del realismo ingenuo o crítico. Por eso, Zubiri prefiere hablar de realismo radical, puesto que no quiere que su filosofía se asocie a ningún realismo anterior.

En todo sentir, el hombre «se siente» a sí mismo: se siente bien o mal, agradable o incómodamente, etc. Pero además este su sentir es un sentir algo que en aquel adquiere su sentido: se siente un sonido, un aroma, etc. El sentir como realidad es la patencia «real» de algo. (1986:91)

Cuando Zubiri habla acerca de lo sentiente, siempre está presente la realidad. Pero ¿qué cosa es realidad para Zubiri? «Realidad es una formalidad de alteridad de lo aprendido sentientemente» (IS, 2006: 191). Esa formalidad de la alteridad es el «de suyo». Las cosas poseen una radicalidad precisa, son alteridad, son reales: «Real significa que es una existencia que compete “de suyo” a la cosa» (IS, 2006: 191). Además, existencia significa para Zubiri, un momento de realidad, y no al revés, como si algo fuera formalmente real por ser existente: «Lo que constituye formalmente la realidad no es el existir, sino el modo de existir: existir de suyo» (IS, 2006:192)¹⁷⁸. Entonces, real es entendido como el «de suyo».

Realidad, explica Zubiri en *Sobre el hombre*, «no designa un objeto, sino la manera como el objeto “queda” en el enfrentamiento humano» (2007:22). En *Sobre el sentimiento y la volición*, Zubiri sostiene que «el hombre se enfrenta a todas las cosas como realidades; tiene esa habitud¹⁷⁹ que llamamos

¹⁷⁸Vale recordar que estamos trabajando con un texto cuya 1ª edición se publicó en 1986. El texto citado corresponde a la 2ª reimpresión, de 2007.

¹⁷⁹ Dice Zubiri (*Sobre el hombre*, 2007 [1986]) sobre las hábitos que «todo viviente tiene un modo propio de habérselas con las cosas: es lo que llamo *habitud*. La *habitud* no es una acción sino todo lo que hace posible toda acción de suscitación y respuesta. Mientras lo propio de toda acción es ser *comportamiento*, lo propio de toda *habitud* es ser enfrentamiento. Por eso, mientras la respuesta a una suscitación es siempre problema, a saber, “el” problema vital, la *habitud*, esto es, el modo de enfrentarse con las cosas, jamás puede ser problema: se tiene o no se tiene. Correlativamente, por esa *habitud*, las cosas y el viviente mismo quedan ante éste en un carácter primario propio de ellas, y que las califica primariamente. En este aspecto, las cosas y el viviente mismo no actúan ni suscitan, sino que tan sólo “quedan” en cierto respecto para el viviente. Este mero quedar es lo que constituye la *actualización*, esto es el hacerse presentes desde sí mismas, el mero estar presente desde sí mismas. *Actualización* no es actuación; esto es esencial. Es algo real, pero no concierne a las notas o caracteres de las cosas; por estar presentes las cosas no adquieren o pierden cualidades; son puro “quedar”, son *actualización*» (2007: 19). Vale mencionar, para seguir con las formas de citación de modo ordenado, que la primera edición de este libro data del año 1986. Este libro, si se quiere, además de constituir un tratado antropológico, resulta un compendio ético. Baste con reproducir una única frase para verlo. Dice Zubiri que «el deber es un carácter mismo que pende de la estructura de las posibilidades. Este poder con que las posibilidades son apropiadas en orden a la felicidad, tiene una forma con que se apodera del hombre y que es fácil de hallar. El hombre se encuentra inexorablemente en condiciones de ser feliz en cada una de sus situaciones. Esta es una posibilidad ya radicalmente apropiada, y en cuanto que está realmente apropiada, el hombre está ligado constitutivamente en cada situación a ser feliz» (2007: 410). Luego discute con Max Scheler, señalando algunos errores cometidos por

enfrentamiento con la realidad. Y la habitud consiste en hacer que las cosas queden en cierta manera presentes al hombre» (1993:338)¹⁸⁰. *Realidad, aprehensión, de suyo o suidad*¹⁸¹, *habitud, quedar* son los términos elegidos por Zubiri para referirse a la formalidad de realidad, que únicamente es realidad en referencia a la aprehensión¹⁸².

Anteriormente dijimos que Zubiri distingue tres modos de aprehensión: afección, alteridad y fuerza de imposición. Lo que afecta a mi intelección es eso otro (la alteridad). Eso otro que afecta mi impresión es el *estímulo*; y éste es *suscitante* de una respuesta. Mi realidad está cada vez afectada por el estímulo. La afección es una función meramente estímúlica, porque sólo es suscitante de una respuesta (huir, llorar, gritar, etc.). Se trata de una afección que ocurre ante un mero estímulo. El propio Zubiri resalta el adjetivo cuando dice que se trata de la afección del mero estímulo: «Es lo que llamo aprehender el estímulo

éste en su visión ética. Así, señala Zubiri, hablando de los valores y el hombre que se posee a sí mismo, que «precisamente porque es una inteligencia sentiente y posidente puesta en marcha, da lugar a una razón práctica, que es de orden posidente, y esto es lo que, rigurosamente hablando, se llama el sentido moral» (2007: 413).

¹⁸⁰ *Sobre el sentimiento y la volición* es un texto cuya 1ª edición fue publicada en 1992. La cita corresponde a la reimpresión de 1993.

¹⁸¹ Dice Tirado San Juan que «la suidad es a su vez algo más radical que la remisión de “su” realidad a “otras” formas y modos de realidad en cuanto realidades. Antes de remitirnos a otras formas de realidad, la suidad de una cosa real empieza por ser “su” realidad. con lo cual la suidad nos lanza a una dimensión previa a aquella remisión: es la dimensión radical de la respectividad» (2008: 32). El término fue utilizado por Zubiri para cambiar la palabra *personeidad*, es decir, para referirse al «de suyo» de las personas. Porque las sucesivas investigaciones fueron abriendo el camino para plantear la diferencia entre las cosas y su «de suyo» y los humanos y la «suidad». Agrega, por su parte, Antúnez Cid (La intersubjetividad en Xavier Zubiri, 2006) que Zubiri fue modificando el modo de hablar de la personeidad y la mismidad. Si las cosas tienen «de suyo», nosotros, que somos inteligencias sentientes tenemos *suidad*. Así «suidad es el momento trascendental de *de suyo*, la apertura del *de suyo* al propio contenido haciéndolo suyo [...] la suidad adquiere concreción al incluir de forma expresa la auto-apertura trascendental» (2006: 154); en suma, se trata de auto-poseerse. Por otro lado, Zubiri (Sobre el hombre, 2007 [1986]) dice que «suidad es, pues, tener una estructura de clausura y de totalidad junto con la plena posesión de sí mismo en sentido de pertenecerse en el orden de la realidad» (2007: 117). Y en otro lugar, una vez que dejó de lado el término *mismidad* para referirse a la autoposesión de la personeidad, y dio paso al concepto de *suidad*, Zubiri (Estructura dinámica de la realidad, 2006 [1989]) ya se refiere al dinamismo de la *suidad* y también a la estructura de su dinamismo.

¹⁸² Tan ingenuo puede ser el realismo como todo racionalismo que devenga subjetivismo o cualquier tipo de sustantivación de la conciencia. Tan enérgicamente como se afirma que hay realidad sólo en la aprehensión, debe decirse que realidad no es algo puramente inmanente a la vida de la inteligencia sentiente (Villa Sánchez, 2014:76).

*estimúlicamente*¹⁸³ [...] Este “mero” no es una simple circunscripción precisiva del concepto de estimulación, sino que constituye su positivo perfil físico: ser “solo” estimulación» (IS, 2006: 49).

En la aprehensión, además del momento de afección, habíamos dicho que Zubiri menciona un segundo momento, el de alteridad, es decir, sentir lo que me afecta como otro que mi impresión y como otro que mi realidad. Pero también señalamos que la impresión de alteridad tiene dos modos: contenido (lo otro) y formalidad (lo otro en tanto otro). La aprehensión de estimulidad también tiene un momento de formalidad. Zubiri llama a este momento de la aprehensión *formalidad de estimulidad*. Hay que tener siempre presente que *formalidad* indica un momento autónomo, porque no depende únicamente del sentiente. Es decir que es una formalidad que posee autonomía de la alteridad, en tanto que otro que el sentiente. Esa formalidad de estimulidad es entendida por Zubiri como formalidad de *signitividad*. La formalidad de estimulidad consiste en que «la nota aprehendida como “otra” pero en tanto en cuanto su alteridad consiste solamente en suscitar una determinada respuesta, constituye lo que llamo *signo*¹⁸⁴. La formalidad de estimulidad consiste precisamente en *formalidad de signitividad*» (IS, 2006: 49).

Formalidad de signitividad habla de una «nota-signo». El signo no señala, tampoco significa. El signo, en lo que respecta a la formalidad de estimulidad, únicamente «signa». El signo¹⁸⁵ es la nota sentida. El signo no es señal (animal) ni significación (humano). Ambos (animal y humano) utilizan sus funciones *signitivas*,

¹⁸³Con el propósito de ampliar el concepto de estimulidad, Zubiri dice que «Cuando se aprehende el calor tal solo como algo calentante, diremos que se ha aprehendido el calor como mero estímulo, esto es como algo que es tan solo determinante térmico de una respuesta. Las diversas cualidades de los diferentes estímulos no son sino otras tantas modalidades cualitativas del mero suscitar respuestas en afección» (IS, 2006: 49).

¹⁸⁴Zubiri dice que «signo no es señal. Una señal es algo cuyo contenido es aprehendido por sí mismo y que además por tanto extrínsecamente señala. Así por ejemplo las llamadas señales de tráfico. En cambio signo es la nota aprehendida misma.» (IS, 2006: 49).

¹⁸⁵Para ampliar la distinción entre *signo*, *señal* y *significación*, Zubiri recurre a lo que según él fue una falta grave de la filosofía medieval. Así, afirma que «la filosofía medieval no distinguió entre señal, significación y signo. Llamó signo a todo, y lo definió: aquello cuyo conocimiento lleva al conocimiento de algo distinto [pero] la cuestión no está en que el signo lleve al conocimiento de algo distinto [sino que lo] esencial es que se diga “cómo lleva”. Podría llevar por mera señalización (es el caso del humo) o bien por significación, y en ninguno de estos casos sería signo» (IS, 2006: 49).

es decir, aquellas «notas-signo». Claro está que Zubiri no se está refiriendo, por lo menos en esta parte de su TS, al conocimiento, sino a los sentires estímúlicos, y que por tanto ese sentir se refiere a las funciones de aprehensión de estimulidad de los signantes, en tanto que éstas corresponden a la formalidad de estimulidad.

Así «signo es, pues, la formalidad de alteridad del mero estímulo de respuesta. Es el modo como lo sentientemente aprehendido queda como mero suscitante: es la signitividad» (IS, 2006: 49-50). Todavía nos queda un paso más, el tercer momento del proceso sentiente, esto es, la fuerza de imposición. Este momento refiere a lo aprehendido, que es un otro distinto del aprehensor. Según apunta Zubiri, se trata de signos objetivos. Esto es así porque las impresiones se imponen como signos objetivos de respuesta al sentiente y por eso son un «puro sentir». La objetividad del *alter* se impone al sentiente como signo de respuesta. Que ese signo sea objetivo hace referencia:

[...] a la mera alteridad signitiva respecto al aprehensor en cuanto se impone a éste [...] El signo reposa signitivamente sobre sí mismo (es la formalización estímúlica), y por esto se impone al animal como signo objetivo. De su objetividad es de lo que el signo recibe su fuerza de imposición. (IS, 2006:50).

Por otro lado, «el momento de formalidad de realidad y el momento de lo real mismo son para la inteligencia sentiente momentos inseparables» (Villa Sánchez, 2014:79). Inteligencia y realidad son congéneres¹⁸⁶ porque son una y la misma cosa. Nacen juntos. Se lanzan a la aventura juntos. Se ocupan juntos. Vale introducir un nuevo término que integra el proceso de la inteligencia sentiente: la *actualidad*. Este término no tiene nada que ver con el acto en sentido aristotélico. Actualidad es, para Zubiri, lo *actual*. Lo actual como actualidad es lo que está presente. *Actualidad* es el nombre con que designa el «estar presente»¹⁸⁷ de lo real como formalidad de realidad en la inteligencia. Villa Sánchez lo interpreta así:

¹⁸⁶Pero en lo que hace a la sistematización filosófica de Zubiri, existe una distinción precisa, «entre la *formalidad de realidad*, objeto de la noología y *lo real* como sustantividad, objeto de la metafísica» (Villa Sánchez, 2014:79).

¹⁸⁷Este «estar» presente no tienen nada que ver con el «ser». El estar es un carácter físico (algo que no es meramente conceptual sino real). El estar remite a un momento (no es temporal) de la cosa misma. Ese estar es mera actualidad en la inteligencia sentiente, porque estar presente es lo mismo que decir: tener actualidad, ser actual. Hay que recordar también que el estar como actualidad es anterior al estar de la conciencia.

«Que lo real está presente en la inteligencia sentiente significa que la índole más propia de la inteligencia es la mera actualización de lo real como formalidad» (2014:80).

Así, actualidad «es un momento intrínseco de la cosa real» (IS, 2006: 138). Actualidad «es el estar presente de lo real¹⁸⁸ desde sí mismo (IS, 2006: 139). El punto es que, como es la alteridad la que está presente desde sí misma por ser real, la *actualidad* es algo así como una relación respectiva entre mi intelección, entendida como acción¹⁸⁹sentiente (hecho), y lo real, la cosa como otro que mi acto, y al mismo tiempo como realidad «de suyo». Hay un vínculo entre eso que veo, huelo, toco, escucho, saboreo, imagino (eso real) y mi acción(como acto de producción de la intelección); un algo que no es mío ni de la cosa, pero está entre ambos. Ese vínculo es la *actualidad*. Se trata de una respectividad, que es actual, que pertenece de suyo a la cosa y a la intelección. Hay que tener siempre presente que realidad no es existencia. Realidad es un momento de la cosa misma. Realidad le pertenece a la cosa misma radicalmente. Realidad es el «de suyo» de la cosa. Se trata de la realidad de la cosa misma y no solamente como alteridad. En palabras de Zubiri, «existencia es tan solo un momento de la realidad, y no al revés como si algo fuera formalmente real por ser existente» (IS, 2006:192-193).

¹⁸⁸Agrega Zubiri que «la existencia compete a la cosa “de suyo”; la cosa real es existente “de suyo”. Lo cual significa que en una cosa real, su momento de existencia está fundado en su momento de realidad [...] Real significa que es una existencia que compete de suyo a la cosa» (IS, 2006:192).

¹⁸⁹Utilizamos aquí la palabra *acción* para mejor comprensión del término *actualidad*. No obstante, hay que dejar en claro que Zubiri no se refiere a la intelección como acción, por lo menos no como una mera acción que es por sí misma, sino que pone la palabra *intelección* para nombrar su esencia formal: *actualidad*. Zubiri lo dice del siguiente modo: «Que la intelección como acción sea reposo, en el sentido de que tiene su fin en sí misma, es la vieja idea de *enérgeia* de Aristóteles que dominó todo el mundo antiguo y medieval, y en buena parte del mundo moderno, por ejemplo en Hegel. Para Aristóteles hay acciones como el inteligir y el amar que tienen su *érgon* en sí mismas: se ejecutan solamente por ejecutarlas: el inteligir no tiene más *érgon* que el inteligir y el amor no tienen más *érgon* que estar amando. Por eso estas acciones son *enérgeiai*. Pero sea de ello lo que fuere, sea o no verdad que estas acciones no tienen su fin en sí mismas, nuestro problema no es la índole de la acción intelectual, sino la índole formal de su actualidad, la índole formal de la intelección misma. Pues bien, la realidad en cuanto queda, reposa sobre sí misma: es realidad y nada más que realidad» (IS, 2006: 148-149).

Realidad es formalidad de realidad; y formalidad de realidad es realidad a secas. Realidad es entonces formalidad del «de suyo». Realidad es el momento del proceso sentiente, que no hay que confundir con lo temporal porque no es tiempo. Se trata de un momento que indica que lo aprehendido es ya lo que está aprehendido: es el *prius*. Este *prius* es de la cosa y de mi intelección en un proceso unitario. Un nuevo término en la complejidad de la noología zubiriana. La palabra *prius* busca indicar que eso ya está ahí para inteligirlo: «En su virtud la formalidad de realidad nos instala en lo aprehendido como realidad en y por sí misma. Es decir, desde una inteligencia sentiente» (IS, 2006:191). Pero, además, la formalidad es un *prius* respecto de la aprehensión. Que la formalidad es un *prius* significa que es un *antes*. Pero ese antes no es temporal, sino estructural, «de donde resulta que lo real aprehendido es real antes de ser aprehendido; esto es, lo real al estar inteligido está presente, está en la actualidad» (IS, 2006: 143)¹⁹⁰. Intelección y realidad inteligida son una única frontera. Dicho con palabras de Zubiri:

Actualidad es más que una relación: es el establecimiento mismo de los relatos. Actualización, en efecto, es un tipo de *respectividad*. Nada es intelectivamente actual, sino respectivamente a una intelección. Y esta actualidad es respectividad, porque la formalidad es de realidad y, como hemos visto, esta formalidad es constitutivamente abierta en tanto formalidad. (IS, 2006:143)¹⁹¹

La actualidad intelectual es una intelección, porque lo real se actualiza en la inteligencia sentiente. Eso que inteligimos está presente en y por sí mismo, tiene

¹⁹⁰La síntesis de Zubiri es la siguiente: «En la intelección, pues: 1° Lo inteligido “está” presente como real, es algo aprehendido como real. 2° Lo inteligido “sólo está” presente; no es algo elaborado o interpretado, o cosa semejante. 3° Lo inteligido sólo está presente “en y por sí mismo”; por tanto, lo real es un momento intrínseco y formal de lo presente en cuanto tal, no es algo allende lo aprehendido; es un “quedar” en propio. En la unidad de estos tres momentos es en lo que consiste el que la intelección sea mera actualidad de lo real como real» (IS, 2006: 149).

¹⁹¹Señala Zubiri que «actualización es un tipo de *respectividad* [...] Si yo “veo esta pared”, esta visión no es una relación mía con la pared. Todo lo contrario: la relación es algo que se establece entre yo mismo y la pared ya vista. Pero la visión misma de la pared no es relación, sino algo anterior a toda relación. Es una actualidad, repito, en la visión misma, puesto que es en ella “en” la que estoy viendo la pared. Y esta visión en cuanto tal es actualización» (IS, 2006:143).

*presentidad*¹⁹² y por eso lo inteligimos. Lo real, al estar inteligido, está presente, y por eso mismo tiene actualidad. Se trata de una característica fundada en la actualidad de lo real. Vale mencionar que Zubiri pone énfasis en el «estar».

La intelección es formalmente sentiente y por eso mismo es mera actualidad de lo real. El acto intelectual y el contenido de la intelección, conjuntamente, son una *respectividad*. En cuanto tal, ese vínculo de *respectividad* es la *actualización*. La intelección es actualidad, dado que la actuación concierne a la producción de la intelección. Quien funda el momento físico de actualidad es el carácter abierto de la realidad. No existe, pues, ningún tipo de proceso temporal entre intelección y realidad, ya que la aprehensión de realidad es un momento unitario. No hay una mediación entre lo real y mi intelección, sino que se trata de un único acto, que no hace más que actualizarse en la unidad formal de la cosa real inteligida (piedra, color, sabor, aroma, imagen, sonido, etc.) y mi intelección.

De este modo, no hay dos actualidades sino una misma y única *actualidad*. Zubiri habla de una mismidad numéricamente idéntica y común de lo inteligido y de la intelección. Lo común hace referencia a una comunidad numérica única e idéntica entre una mismidad (lo inteligido) y la otra (mi intelección). Hay que tener presente, vale repetirlo, que se trata de un único acto. Una única mismidad. Inteligencia y realidad tienen una actualidad común y numéricamente idéntica. Hay presentidad y mismidad de lo inteligido y mi intelección. Se trata, en definitiva, de una co-actualidad. Dos realidades, mi intelección y lo inteligido, y un único acto sentiente de actualidad. Las dos actualidades «están» presentes «de suyo», y se actualizan al mismo tiempo y en un único momento preciso. Pero como son dos realidades distintas (lo inteligido y mi intelección) cada una «de suyo» tiene mera actualidad. Así, el momento sentiente indica que ambas se actualizan de modo común.

En suma, ni lo real actúa sobre la inteligencia, ni tampoco la inteligencia actúa sobre lo real: los dos actúan, es decir, se actualizan, en comunidad y en un mismo y único acto. Ambas realidades, la intelección y lo inteligido, resultan un

¹⁹²Se trata de una característica fundada en la actualidad. Lo real, al estar inteligido, está presente, y por eso mismo está en actualidad.

acto de congeneridad. Por eso mismo, como dijimos al inicio, inteligencia y realidad resultan ser definitivamente congéneres¹⁹³. Bien, toca ahora conectar el momento de aprehensión primordial con el primer movimiento ulterior de la intelección: Inteligencia y *logos*. En este caso más que *logos* a secas podríamos decir que se trata de la inteligencia como *logos*. En lo que sigue describiremos los puntos nodales del segundo volumen de la TS.

3-4 INTELIGENCIA Y LOGOS

*La intelección sentiente de unas cosas reales
sentidas entre otras sentidas es logos.*

Xavier Zubiri

Decíamos anteriormente que inteligencia y realidad son congéneres porque remiten a una y la misma cosa: al sentir humano. De esa misma manera la intelección y lo inteligido son una única actualización y, por eso mismo, resultan una comunidad idéntica. Esta comunidad entre la intelección y lo inteligido las hace ir juntas, son una co-actualización. Así, la intelección y lo inteligido, en lo que hace a la aprehensión sensible de lo real, actúan en *respectividad*. Esta comunión entre el acto intelectual y la cosa inteligida, son únicamente una impresión de realidad que se actualiza en respectividad. Eso significa, únicamente, que estamos frente a una aprehensión primordial de realidad. Hay que insistir en que, de ninguna manera, se trata de un conocimiento sino estrictamente de una aprehensión primordial de algo real.

¹⁹³ Hay un cúmulo de conceptos clave que es preciso tener presentes: *realidad, reidad, aprehensión, sentiente, inteligencia, afección, alteridad (formalidad y contenido), fuerza de imposición, impresión, estar, formalización, actualidad, actualización, de suyo, habitud, quedar, suidad, prius, suscitación, modificación tónica, nota, signo, signitividad, estímúlica, respectividad, congeneridad, comunidad, co-actualización.*

Ahora bien, dado que esa respectividad es abierta, nos brinda la posibilidad de lanzarnos hacia otras cosas. Este modo ulterior¹⁹⁴ de intelección es nombrado por Zubiri (Inteligencia y Logos, 2008) *Inteligencia y Logos* (en adelante, IL). Se trata de un modo de intelección que presenta una respectividad campal. Zubiri llama a esta respectividad algo *trascendental*¹⁹⁵, porque en este modo lo real abre otros campos de respectividad, pero todos ellos en el marco del vínculo congénere entre inteligencia y realidad. Esta segunda intelección, es decir, como una intelección distinta de la aprehensión primordial, nos pone frente a otra dimensión o modo de la inteligencia: la del *logos*. Se trata de un modo ulterior de la intelección que indica que lo campalmente¹⁹⁶ sentido se lleva a cabo también por medio de una *intelección dual*. Es preciso insistir en que no se trata de una dicotomía sino de una dualidad, esto es, de lo que una cosa es respecto de otra, y que es siempre dinámica y dada por el medio que determina el campo. Villa Sánchez, obviamente siguiendo a Zubiri, lo expresa del siguiente modo:

Es que no sólo hay aprehensión de esta cosa o aquella en tanto que cosa real, sino que hay la aprehensión de una cosa real entre cosas reales: «la actualización de una cosa (ya inteligida como real) dentro del ámbito de la realidad de otras, es esa intelección que llamamos logos. Es la intelección de lo que la cosa es *en* realidad, esto es respecto de otras cosas reales. Este logos es un modo de intelección sentiente. Es ante todo un modo de intelección por ser una mera actualización de lo real en la inteligencia sentiente; este modo es una «re-actualización». (2014: 95)

¹⁹⁴ Al plantear la cuestión de los modos superiores de realidad, Zubiri señala que: «superioridad consiste muy concretamente en inteligir qué es “en realidad” lo ya aprehendido “como real” [...] En los modos superiores de intelección, el contenido se hace inmensamente más rico, pero es un contenido que se hace intelectual solamente por estar inscrito dentro del momento de la formalidad de realidad de la aprehensión primordial [...] La aprehensión superior es la expansión de lo real aprehendido ya en impresión primordial como real» (IS, 2006: 266).

¹⁹⁵ Zubiri utiliza este término para referirse a la apertura de lo campal. No se trata del concepto kantiano, y tampoco de la versión escolástica, sino de una nueva reinterpretación zubiriana a la que volveremos más adelante. Baste señalar que, tal como dice Molina García (Inteligencia y función trascendental en Xavier Zubiri, 2000), «el término “trascendental” en la utilización que Zubiri hace de él, tiene poco que ver con su más común significado histórico [Así] lo que es trascendental es aquello que constituye el término formal de la inteligencia, a saber, la realidad. Y esta realidad nos está presente en impresión. Por tanto, quien es trascendental es la realidad en impresión» (2000: 152). Obviamente, Molina está citando a Zubiri, y aquello que éste escribe en la TS.

¹⁹⁶ Volveremos a este concepto enseguida.

Se trata de dos momentos que se unen en actualización¹⁹⁷. Dicho de otro modo, si algo es aprehendido en realidad, esa respectividad lleva a mi intelección a otras cosas que también son reales en función de su propia realidad. Esto es así en virtud de la apertura característica, es decir, del «de suyo», de cada cosa real que enriquece, a partir de un nuevo movimiento de actualización, el contenido de la aprehensión primordial. Hay aquí una modalización que de ninguna manera afecta a la estructura congénere de inteligencia y realidad. Zubiri llama a este movimiento procesual, el «hacia». Este *hacia* actúa en tanto actualización modalizada. Esta modalización no elimina la unidad sentiente, sino que por el contrario la enriquece. Es que una cosa es la estructura de la inteligencia sentiente –unitaria e idéntica a la aprehensión y la cosa inteligida– y otra cosa es la modalidad de ulterioridad. La primera es una unidad estructural y, por tanto, propia del inteligir. La segunda es un proceso ulterior, y es en «hacia».

La unidad del sentir es primaria y radical. Aquí no hay conceptos porque no se trata de conocimientos. Pero en el movimiento ulterior de la inteligencia sentiente, en este caso hablamos del *logos* sentiente, hay un enriquecimiento que se afecta¹⁹⁸ por la voluntad. Es justamente el «hacia». Dicho por Zubiri:

Así como la intelección es formalmente sentiente, así también el sentimiento es sentimiento afectante y la volición es voluntad tendente [...] Solo porque hay aprehensión sentiente de lo real, es decir solo porque hay impresión de realidad hay sentimiento y volición [...] la intelección es así determinante de las estructuras específicamente humanas. (IS, 2006: 283)

¹⁹⁷Conviene recordar que actualización es el movimiento de algo aprehendido. Actualización en el sentido de lo actual. No hay aquí realismo crítico ni ingenuo. Tampoco hay idealismo ni empirismos. Pero lo que sí hay en Zubiri es una gran influencia de Husserl y Heidegger. En este sentido, cuando Zubiri habla de actualidad, ésta posee carácter *noérgico*. El concepto de *noergia* remite a la energía específica del pensamiento. Zubiri lo inventa estableciendo una relación entre *noûs* (νοῦς) y *érgon* (ἔργον) Eso significa que el concepto de actualidad no es *noético*, es decir, acto de pensamiento como pura relación intencional) ni *noemático* –derivado de *nóema* (νόημα) ‘contenido del pensar’ y *noesis* (νόησις) ‘actividad de pensar’–. Se trata de términos que remiten a Aristóteles y a la fenomenología.

¹⁹⁸Cuando Zubiri habla de afectos, lo hace para distinguir el concepto que llama afecciones propias de toda impresión y lo que constituye la modificación tónica: «Sentimiento es afecto de lo real. No es algo meramente “subjetivo” como suele decirse. Todo sentimiento presenta la realidad en tanto tonificante como realidad. El sentimiento es en sí mismo un modo de versión mismo a la realidad. A su vez, la respuesta es determinación en la realidad: es la volición.» (IS, 2006: 283).

Ahora bien, lo dicho anteriormente tiene un complemento conceptual que puede visualizarse en otro texto de Zubiri(1993)¹⁹⁹.El punto es que, tal como acertadamente lo señala Conill (El sentido de la noología, 2004) al referirse al momento de aprehensión primordial de realidad, esto es, en el primer nivel de la intelección «no sólo hay actos “intelectivos” sino también “sentimientos” y “voliciones” [...] que son fundamentales para entender la superación zubiriana del intelectualismo» (2004: 123). Zubiri lo dice del siguiente modo: «la vida mental, en tanto que actividad, tiene dos formas: una espontanea y otra voluntaria» (1993: 31). Por derivado, la voluntad, tal y como ocurre en el caso de la inteligencia, no es una facultad sino un acto. No obstante, hay que señalar que la voluntad corresponde al ámbito de la decisión. Esto es así porque para Zubiri «es el hombre quien tiene que resolver aquella situación haciéndose cargo de la realidad» (1993: 35). El caso es que «la volición incluye como ingrediente esencial lo deseable» (1993: 38). Se trata de un preferir o un querer algo de esta o aquella manera. Se trata de una elección y en consecuencia estamos frente a un acto volitivo. Así, los humanos preferimos esto o aquello, en un movimiento sentiente que enfrentamos gracias a la *habitud*: ese modo primario de habérsela con las cosas que nos enfrenta al sentimiento del «qué va a ser de mí». Siguiendo esta característica humana de la *habitud*, es decir, el habérselas permanentemente con la realidad, los humanos preferimos o elegimos mediante un acto de volición sentiente.

Volviendo a la cuestión de la inteligencia sentiente, corresponde retomar las descripciones de sus movimientos ulteriores: el *logos* y la *razón*. Primero vamos a describir el primer movimiento ulterior de la intelección, que es el *logos sentiente*; y luego nos ocuparemos de la *razón sentiente*. Bien, ya habíamos dicho que sentir e inteligir son una y la misma cosa, y que se trata de dos momentos estructurales, pero que ambos corresponden a un mismo acto: la inteligencia sentiente. Con lo cual, al decir inteligencia sentiente, inmediatamente aparece la «unidad estructural

¹⁹⁹Vale repetir que aquí citamos la edición publicada en 1993. La 1ª edición corresponde al año 1992.

formal, cuyo acto único es la mera actualización impresiva de lo real [Así] inteligir: es la mera actualización de lo real en inteligencia sentiente» (IL, 2008: 14)²⁰⁰.

Dado que la formalidad de realidad es abierta desde y por sí misma, cualquier impresión de realidad siempre puede albergar una diversidad de contenidos, conformándose así una comunidad física de realidad o «momento de comunicación». Ese momento de apertura independiente y de comunicación de la realidad física habilita que cada cosa sea «de suyo» en respectividad de otras, y así «toda cosa real abre desde sí misma un campo de realidad» (IL, 2008:14). En este campo de realidad cada cosa real tiene dos momentos: su propia realidad como individual y su campalidad o apertura de un campo. Toca ahora referirnos al concepto de campo, y posteriormente realizar un recorrido por la estructura del *logos* sentiente, tanto en su versión básica como en su versión formal.

3-4-1 EL CONCEPTO DE CAMPO

Vale aquí hacer un repaso. La palabra clave en la noología zubiriana es *actualización*. Cada aprehensión intelectual es una mera *actualización* de lo real. Por ello decimos que la realidad se actualiza junto con la intelección, en un mismo movimiento unitario e idéntico. La realidad es la que es abierta. Los contenidos de la realidad son variables; mientras que la formalidad de realidad permanece invariable. Por ello, en una misma aprehensión, y puesto que la realidad es una formalidad abierta, siempre puede actualizarse según modos distintos, puesto que siempre se puede reparar en alguna cosa particular de la realidad entendida como horizonte campal²⁰¹. Dice Ferraz Fayos que:

²⁰⁰Corresponde aclarar que la 1ª edición de este libro data del año 1982. La versión citada aquí corresponde a la 2ª reimpresión, publicada en 2002.

²⁰¹Vale aquí citar el ejemplo que pone Ferraz Fayos (Zubiri: el realismo radical, 1988): en la campiña hay «una gran diversidad de formas, colores, sonidos, etcétera, ocupa su atención dirigida contemplativamente. Toda aquella riqueza se aprehende impresivamente –se siente– como algo que está presente “en propio”, que es real, se inteligie [en este acto] algo se actualiza intelectivamente. Algo nos está presente como real. En la misma aprehensión desde luego, pero en un estar presente con plenitud física. Ahora bien, ¿a qué algo me estoy refiriendo? La atención puede estar dirigida al paisaje como una totalidad. Sin perder nada de su riqueza visual, auditiva,

La realidad está abierta hacia algo más que la realidad individualmente considerada. La realidad no se aprehende impresivamente más que en sus momentos individuales pero no está encerrada en y por éstos. Es la formalidad de realidad la que «envuelve» invariante la multiplicidad variada de las cosas. (1988: 45)

En esa realidad abierta de cosas, que es variable y actúa conjuntamente con la estructura que caracteriza al acto de aprehensión sentiente, las cosas del campo pueden ser aprehendidas campalmente. Es la relación de respectividad que tienen las cosas del campo, eso campalmente sentido, es una respectividad de la inteligencia como *logos*, que actualiza comparativamente otras cosas del campo. Pero ¿qué es campo para Zubiri?

El campo forma parte del saber científico [...] Las cargas de los cuerpos generan el campo electromagnético, al igual que las masas generan el campo gravitatorio, [...] así pudo decir Einstein que campo no es sino el estado físico del espacio [...] en la biología se habla a veces de campos filéticos [...] Pero el campo de realidad no coincide con este campo físico ni con el filético. (IS, 2006: 272)

Así, dado un campo determinado de realidad, esta habitación con sus sonidos, aromas, luces, muebles, música, colores, libros, etc., «existe un campo de desplazamiento tanto de las cosas como de mi propio cuerpo [...] diremos que este campo es la unidad de todas estas cosas en cuanto todas ellas *están* en él, y por tanto el campo las abarca» (IL,2008:23). El campo es variable porque tiene amplitud y desplazamiento de cosas. Este segundo modo de intelección, que no es aprehensión primordial pero se funda en ella, es el *logos sentiente*. El *logos* es la modalidad intelectual que actualiza la cosa desde otras y también en otras. De ahí su campalidad aprehensiva²⁰².

olfativa, etcétera, puede aprehenderse como un todo unitario. Este todo es, así, aprehendido unitariamente como real. Y podemos, por el contrario, fijar nuestra atención en un árbol en particular. También ahora ese árbol será aprehendido como real [pero como es obvio] el paisaje no es el árbol. Ni *éste* árbol es otro árbol. Ni ninguno es el gorjeo de un pájaro o el aroma de un arbusto. Todo eso difiere como contenido de la intelección. Sin embargo, la formalidad según la cual es aprehendido cada contenido es la misma» (1988: 44).

²⁰² En este caso resulta muy útil otro ejemplo tomado de Zubiri por Ferraz Fayos (Zubiri: el realismo radical, 1988). Primero tenemos que fijar la atención en cualquier cosa que esté a nuestro alrededor: «Esa cosa tendrá unas notas, una forma regular o irregular, un o unos colores, un tamaño, etc. Esto es así, si la está aprehendiendo visualmente. Podría aprehenderse algo por otro

Hay que tener siempre presente que Zubiri rechaza cualquier idealismo; así como también rechaza la tradicional jerarquía del *logos* por sobre la inteligencia. Según Zubiri, la historia de la filosofía ha *logificado* la inteligencia y, en contraposición, la inteligencia sentiente postula la necesidad de *inteligizar* el *logos*. Dicho con Zubiri, «no se puede *logificar* la intelección sino que por el contrario hay que *inteligizar* el *logos*» (IL, 2008: 48)²⁰³. Para Zubiri la historia de la filosofía, montada en una falsa oposición entre *doxa* (δόξα) y *noûs* (νοῦς), ha cometido un grave error de interpretación que llevó a la tradicional contraposición entre el sentir y la inteligencia. El punto es que «los griegos opusieron siempre inteligencia (*noûs*) a sentir (*aísthesis*). Sea lo que fuere la *doxa* de Parménides, lo cierto es que la filosofía griega adscribió siempre la *doxa* al sentir» (IL, 2008: 50).

Zubiri afirma, tras una serie de argumentos, que es incorrecto oponer esos dos términos; ambos –es decir, el sentir y el inteligir– pertenecen a una misma unidad estructural. Así, inteligir y sentir corresponden a dos momentos de un único acto: la aprehensión impresiva de la realidad. Por eso, en lugar de hablar de un *logos* sensible, es necesario postular que el *logos*²⁰⁴ es sentiente. Este modo de

sentido o fundir contenidos percibidos por varios sentidos como pertenecientes a una misma cosa. Es indiferente para la experiencia. La aprehensión básica, primaria de la cosa consiste en la pura y simple aprehensión de esas notas –el contenido– como constitutivas unitariamente de la cosa. Además, la cosa es aprehendida como siendo de suyo lo que es, es decir, ese conjunto unitario de notas. La cosa es aprehendida así como real. Todo esto se produce sin necesidad de nombrar la cosa, de determinarla como esto o lo otro. Lo prueba el hecho de que podríamos aprehender algo que no pudiéramos identificar, sin que dejáramos de aprehenderlo con unas notas y la formalidad “de suyo”, la formalidad de realidad. Esta es la aprehensión primordial: algo está presente, actualizado en y por sí mismo; se aprehende como real. Pero seguramente la cosa real no estará sola [Ahora] ese momento pasa al primer plano, se autonomiza del momento individual. La cosa está actualizada respectivamente a otras constatándose semejanzas o diferencias, por ejemplo. Es la aprehensión campal, la intelección como *logos*» (1988: 55-56).

²⁰³Desde Parménides, pasando por Platón y Aristóteles, la *logificación* del *logos* provocó una interpretación errónea sobre la intelección. Esa magnificación del *logos* por sobre la inteligencia y por tanto en detrimento de la realidad, implicó que «la *logificación* del *logos* trajo aparejada la *entificación* de la realidad» (IL, 2008: 49). El punto es que Zubiri considera que «los griegos nunca nos dijeron en qué consiste inteligir. Pero creyeron siempre que el inteligir y por tanto el *logos* es siempre intelección del “es”. Pues bien, a mi modo de ver el acto formal de inteligir no es inteligir el “es” sino que consiste en aprehender realidad; el término formal del inteligir no es el ser sino la realidad [...] No se puede *entificar* la realidad sino que por el contrario hay que *reificar* el ser» (IL, 2008: 50).

²⁰⁴«En mi *logos* puedo inteligir desde un color hasta un sonido, pasando por los números irracionales. Esto es así porque «tanto el color como el número irracional pertenecen al contenido de lo inteligido, mientras que la intelección misma en su modo sentiente concierne no al contenido sino al modo como este contenido queda en la aprehensión» (IL, 2008: 51).

ver la función del *logos*, como ocurre con toda explicación de Zubiri, posee una estructura. A continuación nos ocuparemos de la estructura del *logos*.

3-4-2 LA ESTRUCTURA DEL LOGOS SENTIENTE

Que el *logos* es sentiente está dado por su modo de intelección, que nace en aprehensión primordial de realidad y luego se transforma en movimiento dual. El *logos* es sentiente por su modo de intelección, que se ocupa de actualizar lo real. En esa dualidad de movimiento de este primer modo ulterior de aprehensión de realidad, es decir, la intelección como *logos*, Zubiri caracteriza la estructura sentiente de este último, a partir de tres puntos concatenados: la *re-actualización* (movimiento propio de la aprehensión primordial de realidad), lo *campal* (modo que permite inteligir la realidad desde el campo de la realidad sentida) y el *distanciamiento* (desde el campo a la cosa real).

Estos tres movimientos son necesarios para delimitar la estructura del *logos*: una básica y otra formal. Vamos a describir estas estructuras por separado, adelantando que la primera es bastante más compleja que la segunda, aunque ambas, obviamente, se apoyan mutuamente.

3-4-3 SOBRE LA ESTRUCTURA BÁSICA DEL LOGOS SENTIENTE

El *logos* sentiente en su estructura básica tiene tres movimientos: *dice*, *mueve* y *declara*. El *logos* dice (algo sobre algo), mueve (porque es dual) y declara (lo que algo es en realidad). Con lo cual, «la estructura básica del *logos* tiene estos tres momentos: *dualidad*, *dinamicidad*, *medialidad*» (IL, 2008: 55). El fundamento de la dualidad del *logos*, al ser la aprehensión dual un modo de actualización de lo real, está en la campalidad. Ferraz Fayos dice lo siguiente sobre el momento de dualidad:

La respectividad de lo real abre el campo de realidad y ello hace posible y necesario que la intelección no quede inscrita en la mera constatación singular e irrespectiva de aquello que ha sido aprehendido unitariamente en la aprehensión primordial. (1988: 58)

Así, «inteligir lo que es en realidad una cosa entre otras es ir desde algo anteriormente aprehendido hacia una cosa de la que *quiero* inteligir lo que es en realidad» (IL, 2008: 58)²⁰⁵. El momento de *dualidad* es entonces un modo de actualización de un contenido, sea éste simple o complejo, que indica una diferencia estructural en la que se actualiza algo campalmente.

Respecto del segundo momento de la estructura básica del *logos*, es decir, la *dinamicidad*, hay que advertir que la dualidad del primer momento implica un movimiento que indica que el *logos* dice «algo» sobre «algo» que se intelige, y que esto ocurre en virtud de la diversidad de contenidos propios del campo. Zubiri entiende que ese decir algo es un «ir» del y «hacia» el campo. Ese andar del *logos* sentiente desde una cosa a la otra es el movimiento que indica un momento de *modalización dinámica*. Así, «este movimiento va de lo que queremos inteligir hacia algo otro aprehendido anteriormente en lo real mismo, un segundo algo desde el que moviéndose queremos inteligir el primer algo» (IL, 2008:65). Inteligimos la cosa desde lo campal y, como ese campo es distinto y distanciado de la cosa que queremos inteligir, este movimiento intelectual²⁰⁶ del *logos* sentiente indica el «distanciamiento en realidad campal» (IL, 2008: 65).

²⁰⁵El propósito de la cursiva es para destacar que, cuando Zubiri se refiere al movimiento del *logos*, habla expresamente de un «querer inteligir». Aunque es necesario estudiar con más detenimiento, consideramos que esto no es un error inocente sino que, al utilizar el término, está indicando que se trata del deseo y por tanto de la voluntad. Si como dice Ferraz Fayos, «el movimiento desde lo aprehendido primordialmente no está unívocamente determinado; lo que hace de un campo de realidad un campo de libertad» (1988:59), la expresa mención libertaria del campo, aunque unitaria con la intelección, nos pone frente a la posibilidad de un acto intencional en el sentido de voluntario. Aunque esa intención pertenezca a la estructura básica del *logos*, éste es un modo unitariamente estructural con el acto de inteligencia. Por tanto, no se mueve solo sino que se trata de un movimiento que depende, conjuntamente, de la cosa real y la inteligencia. Téngase en cuenta que nosotros no estamos analizando sino más bien estamos describiendo lo que Zubiri nos dice, para aplicarlo a un método de enseñanza y aprendizaje.

²⁰⁶ Agrega Zubiri para explicar por qué el movimiento intelectual no es algo primario, sino que más bien es una determinación de la inteligencia sentiente, dada la congeneridad entre inteligencia y realidad, que «el movimiento intelectual (dialéctica la llamaba Hegel) no es la estructura formal de la inteligencia, sino una determinación de la inteligencia según el modo diferencial de presentación de lo real [así] ninguna dialéctica está montada sobre sí misma» (IL, 2008:67).

Hay que tener presente que para Zubiri distancia no indica longitud, sino que se trata más bien de una trayectoria orientada, «donde lo real por ser campal nos retiene en una forma muy concreta: empujándonos al campo de realidad. Es el momento impelente de la retentividad de lo real, la *impelencia* de lo real» (IL, 2008: 67). A este ir desde la cosa a lo campal y desde el campo a la cosa, dado que indica una tensión-tendente, Zubiri lo llama *intentum*²⁰⁷. Se trata de un movimiento intelectual de apertura y a la vez retentivo que indica un «tender-a», o una tensión «retentiva» que intenta. *Intentum* remite al carácter físico, «es la física referencia a lo inteligido, y es también y sobre todo el carácter estrictamente físico de la intelección: es la física misma de la intelección» (IL, 2008: 70).

En lo que hace al tercer momento de la estructura básica del *logos*, hay que mencionar que éste, además de su característica dual y dinámica, posee otra que Zubiri llama *medial*. Esta medialidad del *logos* se funda en que él es declarativo. Inteligir una cosa real en y desde otra, siendo que ambas se mueven en un campo de realidad, anuncia otro movimiento de actualización. Dado que el campo de realidad se caracteriza por su actualidad, este tercer momento del *logos* indica una nueva reactualización intelectual que declara algo de algo²⁰⁸, y lo declara en una unidad del «entre». Así, el momento medial como campo de intelección «Es un movimiento en que se entiende algo desde otro algo declarando lo que el primer algo es en realidad» (IL, 2008: 73).

Vale aquí, antes de continuar incorporando la terminología utilizada por Zubiri, resumir lo dicho hasta ahora. Inteligencia y *logos* nos acercan a varios conceptos relevantes para comprender los modos ulteriores de actualización que acontecen en la estructura de la inteligencia sentiente. Uno de esos conceptos es el de *campo*. El campo implica que las cosas, en su formalidad de realidad, tienen

²⁰⁷ No se trata de una intención. Tampoco hay intencionalidad en sentido fenomenológico, puesto que no se trata de un acto de conciencia. *Intentum* tampoco refiere a ensayo.

²⁰⁸ Ferraz Fayos pone un ejemplo muy sencillo que toma de Zubiri. Dada una copa de vino con ciertas tonalidades y brillo que no son parte del vino ni de la copa pero son un campo, para determinar qué cosa sea esa tonalidad distintiva, se pregunta: «¿qué líquido es el contenido de la copa? Reiterando el movimiento de la cosa al campo y de éste a aquélla, haciendo intervenir otros sentidos –olfato, gusto– acabamos determinarlo como vino. *Esta cosa es esto* en realidad: vino» (1988:63).

dos momentos: el individual y el campal. Hay en el campo unas cosas «entre» otras; y unas cosas en «función» de otras. El concepto primordial para comprender inteligencia y *logos*, tal y como ocurre en la intelección primordial o inteligencia sentiente con la actualización, es lo que Zubiri llama *reactualización* de lo real campalmente en movimiento: se trata del *logos sentiente*. Para Zubiri, la intelección como *logos* tiene una estructura *básica* y una *formal*.

La aprehensión tiene dos momentos formales: individual y campal. Ambos constituyen una unidad formal de realidad: la actualización. En la actualización o reactualización que compete al *logos sentiente*, se entiende una cosa real entre otras cosas que hay en el campo de realidad. Aquí Zubiri ubica dos fases: el movimiento de *impelencia* (distanciación de la cosa real al campo de la realidad) y el *intentum* (desde el campo a la cosa). Se trata de un modo de distanciación que remite a una especie de suspensión intelectual. La intención intelectual, como suspensión, indica un desdoblamiento que nos impele a tomar distancia²⁰⁹ de la cosa real. Esta distancia, que de ninguna manera indica espacio, «es un momento intrínseco a la cosa [lo cual significa que] no salimos ni fuera de la cosa real misma ni fuera del campo de realidad» (IL, 2008: 83).

Lo real, primordialmente aprehendido, nos impone un acto de retracción. Esta retracción, que implica distanciamiento, nos pone frente a algo que Zubiri nombra como *irrealidad*.²¹⁰ Lo *irreal* no reposa sobre sí mismo, porque implica el campo de realidad. Lo *Irreal* se constituye en un movimiento de des-realización. Eso que se desrealiza por retracción, es decir, en el acto de tomar distancia que se lleva a cabo en un marco de libertad y por eso mismo implica una libre

²⁰⁹ Tomar distancia indica «un “movimiento de retracción”. Retracción es intelección de la cosa real dejando en suspenso lo que es en realidad [...] En “retracción”, la inteligencia se sitúa “sobre” lo que las cosas son en realidad. La articulación de esos dos momentos, entre el momento de retracción, y el momento de estar sobre las cosas, es esencial [...] En la retracción por tanto llevamos a cabo una liberación del “en realidad” apoyándonos en “la” realidad» (IL, 2008:85). Vale mencionar que la referencia al término *esencial* lleva a Zubiri a hablar del doble error que, considera, fue provocado por el desconocimiento de la articulación entre la retracción y el estar sobre las cosas: «En primer lugar, la inteligencia no “está” sobre las cosas por sí misma –fue un error de todo el idealismo desde Descartes hasta Schelling, y en el fondo hasta Husserl y Heidegger– sino que “llega a estar” sobre las cosas por un movimiento de retracción frente a ellas» (IL, 2008: 85).

²¹⁰ Zubiri señala que no hay que confundir lo *irreal* con lo *arreal*. Porque lo que no es real es arreal. Lo irreal es un desrealizarse.

creación, es el contenido de la cosa real. Así, el movimiento desrealizador, al ser liberación, brinda caracteres diferenciados de irrealidad a la aprehensión. Este movimiento desrealizador tiene tres momentos estructurales. Zubiri les da nombre a cada uno de esos momentos: *percepto*, *ficto* y *concepto*. Los describiremos a continuación.

3-4-4 PERCEPTO, FICTO Y CONCEPTO

El origen de la simple aprehensión es un acto de retracción. Esta retracción es un movimiento de libre desrealización que constituye el contenido de la cosa real. A su vez, el movimiento desrealizador tiene tres modos estructurales de simple aprehensión: *percepto*, *ficto* y *concepto*. El *percepto* es una percepción, entendida ésta como simple aprehensión, que habilita que la cosa se actualice diferencialmente como un «esto». Así, «el percepto es la forma primaria y la posibilidad misma de toda otra simple aprehensión» (IL, 2008:97). Además de un «esto», es decir, de la actualización diferencial como percepto, Zubiri apunta una dimensión más, mencionando que el percepto como sistema unitario de notas reales habilita también el «cómo». Este modo del «cómo» es el *ficto*, apuntando a algo fingido²¹¹ o de ficción. «El ficto es formalmente ficto de un “cómo” [...] El ficto es la “realidad en ficción”, es “cómo” en realidad sería la cosa» (IL, 2008: 99-100). El tercer y último modo estructural del movimiento desrealizador es el *concepto* (del latín *conceptus* ‘concebido’). Se trata del «qué» de la cosa: «Concepto no es algo primariamente lógico sino algo real: es el “qué” concepto» (IL, 2008:101). Este «qué» remite a la «realidad en concepto».

Recapitulando, los modos de la estructura formal dinámica (en distancia) del *logos* sentiente son tres: *percepto*, *ficto* y *concepto*. Ellos remiten, respectivamente, al «esto», al «cómo» y al «qué», a la estructura del movimiento desrealizador. Se trata de tres modos del movimiento de retracción desrealizador,

²¹¹Lo que se finge no es la realidad, sino que ésta sea de tal o cual manera. *Ficto* –en latín, *fictus* ‘fingido’– refiere a fantasía o fantasma.

aprehendidos en simple aprehensión. «Son las tres formas de intelección de simple aprehensión en distancia, son las tres formas de actualización impelente de la intelección diferencial de lo real» (IL, 2008: 106). Esos tres modos remiten a la simple aprehensión que resulta dinámica y en distancia.

Así, la *intelección en distancia* envuelve un movimiento intelectual en dos fases: *impelencia* (retracción desrealizadora: de la cosa real a un campo de la realidad) e *intentum* (reversión a la cosa real: desde el campo hacia lo que esta cosa «es» en realidad). De ser pura creación (el «sería») por simple aprehensión en distancia (retracción) –es decir, por actualización impelente de la intelección diferencial (*percepto, ficto, concepto*)–, la intelección en distancia como *intentum* (reversión a la cosa real) se transforma en afirmación (el «es»). Para Zubiri «el *intentum* es ahora una intelección afirmativa» (IL, 2008: 107). Veamos de qué se trata.

3-4-5 AFIRMACIÓN Y JUICIO

El movimiento reversivo indica un discernimiento para inteligir lo que la cosa «es en realidad». Se trata del juicio²¹² y por eso Zubiri habla de una afirmación: «La simple aprehensión es una intelección retroactiva de lo que la cosa “sería”. Ahora se trata en cambio de una intelección formalmente reversiva desde lo que lo real “sería” a lo que “es” en realidad» (IL, 2008: 110). Afirmación²¹³ no es creencia, porque no es aseveración ni admisión, sino simplemente intención afirmativa. Del mismo modo, juzgar no es predicar, sencillamente porque no toda afirmación es predicativa. La afirmación es un movimiento de intención intelectual y por eso es

²¹² Zubiri cree que ha habido un grave error al definir el concepto de *juicio*: «juzgar puede significar este acto psíquico, ese acto mental que, por decirlo de alguna manera, podemos llamar *aseveración* [...] Pero hay un sentido más hondo del juzgar: el juicio es intención afirmativa, *afirmación* [...] La aseveración es un acto mental mío, en cambio la afirmación es la intención intelectual independientemente de que sea aseverada por mí» (IL, 2008: 112)

²¹³ Se trata de un tipo de fuerza o firmeza. En ese sentido habla de afirmación.

un juicio mío que, por ser una intención intelectual, es dinámico²¹⁴. Dicho con Zubiri:

Afirmar es ir de una cosa a otra desde las demás [...] es un movimiento que consiste en el modo mismo de estar inteliendo cada una de las cosas[...] No es intención de intelección sino intención intelectual [...] El juicio [como afirmación] es por tanto de índole formalmente dinámica en cuanto intención. (IL, 2008: 115)

Este *afirmar* no implica afirmaciones concretas, pero es *logos sentiente* por estar básica y formalmente enmarcado en la impresión de realidad. La *afirmación*, entonces, es una especie de tanteo de la intelección para emitir un juicio: «Afirmar es “más” que la simple aprehensión pero “menos”, mucho menos, que aprehensión primordial de realidad» (IL, 2008:118). *Afirmar* nos pone frente a un camino de discernimiento para inteligir si esta realidad es efectivamente «así». Hay que tener presente que afirmar, en sentido estricto, no implica discernir. Pero el discernimiento, al ser el camino del juicio, es propio del acto intelectual como *logos sentiente* que tiende a afirmar. Tres términos nuevos en la inteligencia sentiente como *logos*: la afirmación y el juicio y, entre ellos, dado que se trata de una intelección dual, el discernimiento.

Entonces, la *afirmación* como *juicio* tiene para Zubiri cuatro momentos constitutivos: 1) *modalización de la función intelectual* (es dado en impresión de realidad efectiva de lo que afirma como siendo real); 2) *afirmativo en cuanto tal* (modalización en distancia reversiva; reversión «hacia» lo real); 3) *esencia del afirmar* (modalización de actualización unitaria y diferencial de la realidad dentro de la realidad. Está determinada por la cualidad sentiente de mi intelección: «realización»); 4) *discernimiento de lo afirmado* (entre los muchos «sería» el paso del «sería» al «es»).

²¹⁴Insiste Zubiri en los errores de la filosofía: «El no haber considerado formalmente el carácter dinámico del juicio mismo es lo que, a mi modo de ver, constituye uno de los fallos más graves en la filosofía de la inteligencia humana hasta Kant inclusive [únicamente ha reparado] en el dinamismo llamado dialéctico, el razonamiento [...] Hubiera hecho falta fundamentar el movimiento dialéctico del razonamiento en la estructura distancial de la afirmación. Y la filosofía aristotélica no se ha hecho cuestión de esta estructura [solo] se deslizó sobre la estructura radical básica del logos [para] Hegel, el movimiento dialéctico es más que un hecho: es la estructura formal misma de la intelección en cuanto tal» (IL, 2008: 116-117).

Ahora bien, ¿de qué y qué se *juzga*? Según Zubiri, juzgamos sobre eso que previamente hemos aprehendido como realidad. Para problematizar sobre la respuesta a esta pregunta, Zubiri pone ejemplos de los campos matemático y literario. Tanto un teorema como una novela son construcciones de la realidad pero, mientras los primeros se formulan mediante conceptos, los segundos precisan acudir a los fictos y a los preceptos. El argumento sobre el concepto de juicio, dado que de alguna manera resume también el meollo de la afirmación, hay que decirlo textualmente con Zubiri:

[...] la estructura primaria y radical del juicio es ser afirmación de una cosa aprehendida ya como real (en aprehensión primordial) pero según su momento formalmente campal. En su virtud, un juicio no es una intelección inmediata de algo real, sino que es una intelección modalizada de aquella aprehensión, de aquella intelección directa e inmediata: es intelección en reversión distanciada [...] El juicio presupone pues la aprehensión primordial de realidad. Pero, insisto, no se trata de una presunción de índole procesual, es decir no se trata de que antes de juzgar se aprehende realidad, sino de que esta realidad aprehendida antes de juzgar se mantiene como momento formalmente constitutivo del juicio mismo en cuanto tal. (IL, 2008: 132)

Ya avanzados en la primera respuesta sobre la articulación entre afirmación y juicio resta ahora responder a la segunda, esto es, aquello sobre «lo que se juzga». Dada la dualidad de la intelección, la misma cosa real es inteligida dos veces, se afirma y se juzga. Esa característica dual se funda en que la cosa real tiene un momento de realidad individual y otro campal. Asimismo, el campo donde transcurre el momento intelectual implica dos movimientos: afirmación y juicio «en» la realidad. De este modo, juzgar²¹⁵ es afirmar «en» la realidad. Esto es así porque «en la afirmación se va de lo que la cosa «sería» a lo que la cosa «es» [...] [Se trata de] una realización de la simple aprehensión en cuanto tal en la aprehensión primordial. Esta realización es juicio» (IL, 2008: 149).

Antes de pasar al segundo momento de la estructura formal del *logos* sentiente, conviene hacer unas aclaraciones más sobre la afirmación y el juicio.

²¹⁵ Así, para Zubiri: «el mal llamado “sujeto” del juicio es aquello real de lo que se juzga. No es propiamente “sujeto” sino “objeto” del juicio. Lo que se juzga es la simple aprehensión en el objeto, esto es en lo real» (IL, 2008:148-149).

Habíamos mencionado que la afirmación no es únicamente predicación²¹⁶. Zubiri dedica varias páginas a develar lo que entiende por formas de afirmación. Así, llama «formas de juicio a la diversidad de juicios según la función que en ellos desempeña aquello de que se juzga, esto es, las diversas formas según las cuales la cosa ya aprehendida es término de la intelección afirmativa» (IL, 2008: 151).

Se trata de tres formas de afirmación como juicio que se apoyan cada una en la anterior: *posicional*²¹⁷, *pro-posicional*²¹⁸ y *predicativa*²¹⁹. Lo relevante de estas tres formas de afirmación no son ellas en sí mismas sino que todas son parte integrante del movimiento intelectual para inteligir lo que la cosa ya aprehendida como real es en realidad. Así, la inteligencia se mueve en el campo de la realidad. La inteligencia como *logos* sentiente primero toma distancia de la cosa real en un movimiento de retracción que inteligir lo que la cosa «sería» en realidad. Se trata de la simple aprehensión que puede estar ordenada según perceptos, fictos o conceptos. En el movimiento posterior la inteligencia vuelve al campo para inteligir lo que la cosa «es» en realidad. Dado que «la afirmación es el *intentum* distanciado de la cosa» (IL, 2008:169), se mueve desde el «sería» al «es». Lo que implica que la inteligencia se mueve entre lo que se juzga («sería») y lo que se juzga de la cosa ya aprehendida como real («es»). Esta dualidad de la estructura formal del *logos* sentiente en distancia implica las tres formas del *intentum*. Son tres formas de afirmación pero todas ellas forman parte de la unidad del momento

²¹⁶ Zubiri considera que esta es una diferencia muy importante para comprender la estructura formal del *logos sentiente*: «no me refiero a la división clásica de los juicios según la cualidad, la cantidad, la relación o la modalidad, división canonizada por Kant. Porque todos estos tipos de juicio no son sino formas de un solo tipo de juicio, a saber del juicio como predicación» (IL, 2008: 151).

²¹⁷ Este tipo de juicio implica las exclamaciones, generalmente formadas por una única palabra. En el juicio posicional hay una *posición*, es decir, una connotación afirmativa que «pone» lo real aprehendido globalmente como *realización*. Dice Zubiri entre todo su arsenal de argumentos: «no digo “esto es fuego” sino que digo simplemente “¡Fuego!” [...] pero aquello que veo al abrir la ventana es puesto directamente como realización global de esta simple aprehensión, sin haber sido previamente calificado por otra simple aprehensión. Aquí la función de la cosa real de que se juzga es el ser “puesta” para una denominación o identificación mía como real» (IL, 2008:154).

²¹⁸ Este tipo de juicio se apoya en el tipo de afirmación anterior. Es usado en sentencias del tipo «si A, entonces B». Hay entre los extremos algo que los une. Por eso, sin ser posicional y sin contar con atribución copulativa para considerarse predicativas, indican una frase nominal.

²¹⁹ El último tipo de afirmación como juicio es el predicativo. Este juicio, como el anterior, se apoya en su antecesor, es decir, el proposicional. Como es sabido, predicado es todo aquello que se dice de algo (sujeto) y cuyo nexos es un verbo.

individual y campal. Eso significa que «es mi intelección la que por ser sentiente está distanciada, y que por estarlo revierte a lo real en tres formas distintas: posicional, proposicional y predicativa» (IL, 2008:169). Dado que lo campal y lo individual indican los dos momentos de la formalidad de realidad, resulta que esas tres funciones de afirmación son tres formas de unidad de los dos primeros. En estas tres formas de unidad de la formalidad de realidad se inscribe lo que Zubiri llama *fuera de realización*.

Repasemos con nuestro autor: «las formas de afirmación se distinguen según la función que en la afirmación desempeña la cosa de la que se juzga. En cambio, lo que llamo modos de la afirmación concierne a la intelección afirmativa misma en cuanto afirmativa» (IL, 2008: 172). El juicio es una intención afirmativa. Se trata de una intelección en distancia de lo que la cosa ya aprehendida como real (aprehensión primordial, que es estática) es en realidad. No es que yo afirme por propia decisión, porque la afirmación no es un acto espontáneo mío sino que se trata de un acto impuesto a la inteligencia por un movimiento de distanciamiento de la actualización diferencial. En este sentido, Ferraz Fayos hace un señalamiento primordial:

Hay que distinguir el juzgar como acto mental, de adhesión o rechazo, del juicio como intención afirmativa, como aprehensión de realidad constituida con independencia de que sea o no aseverada por mí. Y es la afirmación la que fundamenta y posibilita la aseveración. (1988:68)

De esta forma, la actualización diferencial implica un movimiento intelectual desde la aprehensión primordial (estática y por eso mismo espontánea –la denominación que da Zubiri corresponde al vocablo *físico*–, aunque nosotros preferimos el término *práctica*) hacia la simple afirmación (dinámica). Es lo real mismo lo que brinda a la afirmación la posibilidad de actualizarse campalmente en la intelección. En este movimiento, lo que aún no se ha entendido se intenta entender. Aquí Zubiri distingue las formas de afirmación de lo que llama «modos de afirmación». No obstante, para no confundir aún más el complejo problema de la afirmación como intelección dual, no vamos a especificar aquí lo que llama «una gama espectral de modos de afirmación» (IL, 2008: 206). Sí vale mencionar que

en todos los casos se trata de modos de firmeza, es decir, el momento en el que lo real determina la afirmación en su dimensión de firmeza: formas (fuerza de realización) y los modos (modalidades de firmeza). De esta manera, ahora estamos en condiciones de describir lo que Zubiri llama estructura formal del *logos* sentiente.

3-4-6 SOBRE LA ESTRUCTURA FORMAL DEL LOGOS SENTIENTE

El *logos* sentiente en su estructura básica es: dual, dinámico y medial. Su particularidad es que: dice, mueve y declara. En su estructura formal, el *logos* sentiente comprende otras dos estructuras: una dinámica y otra medial. Mientras que la estructura básica del *logos* sentiente es dinámica, en la estructura formal el *logos* sentiente resulta medial. Así:

[...] el paso del «sería» al «es» está determinado en el campo de realidad mismo. El campo, dijimos, no es algo que se ve sino algo que se hace ver: es medio de intelección [...] El medio es lo que hace discernir entre los muchos «serías» de la cosa aquel «sería» que es más que «sería»: el «es». (IL, 2008:210)

Es el propio medio de intelección el que nos hace discernir el «es» de la cosa, y esto nos pone ante qué sea esa estructura que determina la simple aprehensión, teniendo ésta ese dinamismo que es uno y al mismo tiempo es dual, porque se intelige la cosa real desde otra cosa real. Se trata de la estructura formal medial del *logos* sentiente. Dado que, como hemos repetido varias veces, toda cosa real tiene un momento individual y otro campal, y que en la aprehensión primordial se dan ambos de modo cerrado o compacto, ahora diremos que en la intelección medial, sin perder su carácter dual, el momento campal se autonomiza medialmente para inteligir lo que la cosa es «en» realidad. Pasamos, así, del «es» (afirmación) de la cosa a lo que ella es «en realidad». Ahora se trata de una determinación del *logos* sentiente, en el sentido de simple aprehensión. A esa determinación Zubiri la llama *evidencia*.

Se trata de una determinación que es exigida por la cosa desde ella misma. La cosa aprehendida en impresión primordial de realidad es la que fuerza a salir de ella para ubicar entre las simples aprehensiones (afirmaciones), es decir, una vez superado el movimiento dinámico, la realización («en realidad») de la cosa. La realidad es el medio que nos hace ver²²⁰, y esta evidencia es visión exigencial: es e-evidencia. Dicho de otro modo, el medio que nos hace ver tiene una estructura evidencial, haciéndonos ver eso que la cosa es «en realidad» inmediatamente dada. Porque «en su estructura medial, el *logos* es evidencial» (IL, 2008: 221). Pero esta evidencia no compete a la aprehensión primordial (la cosa está presente por ser real), sino a la afirmación que juzga en evidencia por la realización de simples aprehensiones.

Así, dada una intelección sentiente, la evidencia es una exigencia de visión que se traza en contextos de libertad²²¹; porque la determinación de una cosa dentro de otras no está establecida de modo fijo y, además, el campo de las simples aprehensiones es de creación libre por ser sentiente. Evidencia, entonces, es un principio determinante del *logos* sentiente y, por ser determinante, compete al juicio. Mientras que la aprehensión primordial es actualización, la evidencia corresponde a la simple aprehensión y por esto es determinación. Por eso mismo, es importante insistir en que la evidencia es el momento estructural del juicio, nunca de la aprehensión primordial. Dicho con Zubiri: «En la evidencia la cosa real ya aprehendida determina la intelección; en la aprehensión primordial tenemos en actualidad la cosa real misma en su propia realidad (IL, 2008: 222). Por ese mismo motivo, hay que decir también que «el juicio no tiene evidencia sino que juzga en evidencia» (IL, 2008: 223). Con lo cual, «juzgar es afirmar la realización de una simple aprehensión en una cosa real» (IL, 2008: 224). Dice Diego Gracia sobre la afirmación que ésta «a veces consigue dar certezas, otras plausibilidad, otras

²²⁰ Oler, tocar, saborear, etc.

²²¹ Dice Zubiri que: «[...] el movimiento intelectual va hacia una cosa pero partiendo desde otras. [...] esta otra cosa está libremente elegida: para inteligir lo que es un hombre en realidad puedo partir de un animal, de una agrupación, de una forma, etc. [...] además, es de creación libre el campo de simples aprehensiones cuya realización en la cosa se va a afirmar con evidencia» (IL, 2008: 224).

duda, otras solo barrunto y otras, en fin, ignorancia» (1986: 151). Y completa Zubiri:

De donde resulta que la evidencia es propia tan solo de un acto ulterior de intelección sentiente. Sólo porque hay intelección sentiente hay dualidad dinámica; y sólo porque hay dualidad dinámica hay evidencia. Una inteligencia que no fuera sentiente no inteligiría con evidencia. La evidencia es el carácter de «algunos» actos de una inteligencia sentiente. (IL, 2008: 220)

Es importante hacer notar que, a diferencia de la aprehensión primordial que es algo dado y por tanto espontáneo, la evidencia es un tipo de afirmación lograda; exigencial, porque es necesaria, pero lograda al fin. Conjuntamente, la evidencia, por ser lograda y sentiente, es dinámica y medial. Esa medialidad dinámica hace que la evidencia posea un carácter constituyente. Por lo anterior, la evidencia es diferencial y exacta, en el sentido de estar exigida. Se trata de una constricción exigencial²²². Por lo expresado, diremos con Zubiri²²³ que:

²²² Agrega Zubiri que «la historia misma tiene su tipo de exactitud propia. Más aún, no sólo la ciencia es exacta, sino que toda intelección diferencial, por elemental que sea es exacta. Y justo por esto es por lo que la ciencia puede ser y es exacta: lo es por ser intelección diferencial. Naturalmente, vuelvo a recordar, la exactitud como la evidencia misma, es solamente una línea, la línea de la exactitud. La intelección de la realidad “entre” está formal y constitutivamente en la línea de la exactitud» (IL, 2008: 232).

²²³ Zubiri insiste en invocar los errores cometidos por la filosofía. Desde Descartes a Husserl, pasando por Kant. Así, dice: «Desde los tiempos de Descartes mismo hasta Kant, la filosofía ha hecho hincapié en el problematismo de *cogito*, pero desde luego por vías distintas de las que acabo de proponer. A mi modo de ver, se trata de que el *cogito* como juicio es la intelección mediada de esta realidad de mi estar pensando, realidad aprehendida en intelección primordial de mi estar mismo. En todas las demás evidencias hay también una dualidad entre una aprehensión primordial de realidad y su intelección mediada: por esto es por lo que toda evidencia es en sí misma problemática. Pero este problema no consiste en si la evidencia lleva o no a la realidad, sino en si lo real de la realidad lleva o no a la evidencia, de si es o no es así “en realidad”. Por tanto, la evidencia es siempre *noérgica* y es una exigencia impuesta de lo real, por la fuerza impositiva de la impresión de realidad. De ahí que la idea cartesiana de evidencia sea falsa desde su misma raíz [Por otro lado] al igual que Descartes, Husserl ha emprendido el camino desde la claridad hacia la cosa; cuando lo que hay que emprender es el camino desde la cosa hacia su claridad [...] Husserl se mueve siempre en un plano concienal. Por eso toda su filosofía tiene un solo tema: “conciencia y ser”, y un solo problema: el saber absoluto en una “visión”. Pero conciencia y ser se fundan en intelección y realidad. Intelección y realidad son los hechos radicales y básicos» (IL, 2008: 236-237).

Por otra parte, continúa Zubiri destacando errores de la filosofía cuando dice que «la primera inexactitud del racionalismo clásico es que se habla de conceptos cuando habría que hablar de simples aprehensiones» (IL, 2008: 239). Más adelante, al hablar de la intuición, señala: «el racionalismo entiende que inteligir es conocer, y que el conocimiento ha de ser riguroso, esto es, ha de estar fundado en evidencias estrictas [pero] la intuición es rica ciertamente pero no en conocimiento sino en problemas. Por ello sería la razón, y sólo la razón, la que ha de resolver los

La evidencia es intelección exigencial. Y como tal no nos está dada sino que está medialmente lograda en un dinamismo necesitante, evidenciante, y constituyente de esa intelección sentiente, la cual tiene como carácter formal propio la exactitud, la constricción exigencial. La evidencia, pues, es algo logrado, dinámico, constituyente y exacto. (IL, 2008: 232)

En suma, *Inteligencia y Logos* es un estudio sobre la estructura misma del inteligir. Lo que se entiende es algo real entre otras cosas reales. Se trata de la aprehensión primordial o inteligencia sentiente. Pero, puesto que la intelección como *logos* implica una reactualización de la aprehensión primordial, hay varios movimientos que se van sucediendo de modo concatenado (recuérdese que no son temporales sino estructurales). Así, tras la aprehensión primordial de realidad hay un movimiento de toma distancia de lo real, pero sin salir del campo de realidad, lo que implica retraerse para considerar el «qué» de la cosa desde el campo mismo. Este movimiento implica que el campo de realidad se torne en medio de intelección para hallar, mediante el juicio, lo que una cosa es entre otras: es la aprehensión simple. Pero la inteligencia vuelve a las cosas reales. Deja de buscar el «sería» para hallar lo que ella «es» en realidad. Ahora la intelección es afirmativa como juicio. Diego Gracia señala que «hay afirmaciones de ignorancia como de certeza [Por eso mismo hay que decir que] ciertamente, el “realismo” zubiriano es muy poco ingenuo y bastante escéptico» (1986: 151).

problemas que la intuición plantea. La aparente riqueza de la intuición sería por tanto una interna pobreza. Es la concepción que culmina con Leibniz y Hegel» (IL, 2008: 243).

Y más adelante escribe: «Kant no hace más que repetir a Aristóteles, cuya idea me ha parecido siempre más que discutible porque la cosa no es “objeto” de las cualidades sino del “sistema estructura” de ellas» (IL, 2008: 248-249). Vale agregar, dado que aquí nos habla de la intuición, que Zubiri toma la perspectiva bergsoniana sobre dicho término, pero como ocurre con el resto de los conceptos, reinterpreta la perspectiva originaria de Bergson. Dice Marquinez Argote (Bergson y Zubiri, 2004): «Tanto la “intuición” como la “impresión” nos proporcionan un conocimiento de la cosa, que Bergson llama “absoluto”, porque nos deja en la cosa en y por sí misma, “suelta-de” toda relación con otras y que Zubiri califica de “compacto”, porque nos retiene en la cosa misma. En ambas filosofías, lo absoluto y lo compacto es lo inmediatamente dado, tomado en y por sí mismo. Estos adjetivos significan que conocemos la realidad de la cosa primordialmente, bien “coincidiendo con ella” o bien por vía de “actualización como algo de suyo”, antes de que entremos a comparar una cosa con otras. Las relaciones posteriores que podamos establecer entre las cosas, para ambos pensadores, dan origen a una intelección posterior de tipo lógico» (2004: 434).

Bien, este es el cierre de esta segunda parte, y también la que habilita el tercer estudio de la TS. Como se trata del cierre de un estudio que continúa en otro, lo diremos con Zubiri:

El logos es esencial y formalmente una modalización de la inteligencia sentiente. [...] es movimiento pero no es marcha. Se trata de un gigantesco intento de intelección, cada vez más vasto, de lo que es lo real. Esta marcha es lo que constituye a mi modo de ver la razón. La razón es una marcha desde el campo al mundo. Y como el campo es el mundo sentido, la razón es constitutiva y formalmente razón sentiente. (IL, 2008: 396)

En el apartado que sigue vamos a describir sintéticamente qué entiende Zubiri por marcha, búsqueda, razón, método. Esto implica obviamente develar inquietudes sobre la cuestión epistemológica. No obstante, hay que advertir que este filósofo nunca deja de reflexionar en el marco de su realismo radical. Una perspectiva teórica que caracteriza su visión metafísica de la filosofía, y que siempre dialoga en clave fenomenológica.

3-5 INTELIGENCIA Y RAZÓN

Lo real no solo se da en la intelección, sino que da que pensar.

Xavier Zubiri

Venimos realizado un camino descriptivo de la noología zubiriana en el que posiblemente no hayamos explotado a fondo su potencial teórico ni agotado del todo la explicación en torno a su compleja dinámica. No obstante, tenemos que insistir en que únicamente pretendemos caracterizar ese recorte filosófico sobre la inteligencia que el gran filósofo vasco nos ha legado. También hay que reiterar que Zubiri utiliza unos juegos de lenguaje que nunca son ingenuos. En ocasiones él mismo señala que necesita inventar palabras porque en castellano no encuentra las adecuadas; otras veces usa los términos tradicionales de la filosofía, pero modificando su sentido; en ocasiones recurre a palabras latinas o griegas, y otras

veces usa expresiones del euskera. En este sentido, para leer a Zubiri hace falta prestar mucha atención a su tremendo juego discursivo.

En ese mismo sentido, para leer la noología de Zubiri hace falta encarar la lectura de la TS completa. Fundamentalmente porque el cierre del estudio sobre la inteligencia se devela recién en el tercer volumen. Tercer libro en el cual, si bien cierra la noología, propone una vuelta a su metafísica, de alguna manera también un rebote a su antropología y, por necesaria extensión, una clara epistemología. Podría decirse que la obra del filósofo nunca está ajena a la respectividad de las temáticas que involucran la vida²²⁴ de los humanos. Pero también hay que decir que la filosofía nace como sistematización de qué sea el conocimiento. En ese sentido, dice el propio Zubiri en el prólogo del primer volumen de la TS:

Para muchos lectores, mi libro *Sobre la esencia* estaba falto de un fundamento porque estimaban que saber lo que es la realidad es empresa que no puede llevarse a cabo sin un estudio previo acerca de lo que nos sea posible saber [...] El estudio *Sobre la esencia* contiene muchas afirmaciones acerca de la posibilidad del saber. Pero a su vez es cierto que el estudio acerca del saber y de su posibilidad incluye muchos conceptos acerca de la realidad. (IS, 2006: 9-10)

Hechas las aclaraciones sobre la unidad filosófica característica entre noología y metafísica en Zubiri, unidad que, entendemos, puede hacerse extensiva a toda su obra, en lo que sigue describiremos aquellos puntos que consideramos clave para comprender el problema sobre el conocimiento que visualizamos como intrínseco a la cuestión de la inteligencia. Bien, este apartado

²²⁴Vargas Abarzúa, en un artículo contemporáneo, se ocupa de hacer un recorrido sobre el concepto de vida en Zubiri. Entre otras cosas interesantes, este autor señala: «no es fácil, sin duda, definir lo que es la vida [...] Ha existido incluso una filosofía de la vida. Zubiri, como veremos, no escapa a esta concepción [Pero] Zubiri se da cuenta de estas múltiples posibilidades de definir la vida ya desde sus primeros cursos extrauniversitarios, sobre todo en *Cuerpo y Alma*» (2009: 716). Una vez realizadas las consideraciones del caso, este autor concluye, siempre siguiendo a Zubiri, que «la única vida que tenemos más a mano es justamente la nuestra. Ella, en tanto vivencia, forma el campo de lo aprehendido. Desde ahí nos lanzamos a bosquejar cómo serían las otras realidades vivas. Utilizamos como “modelo” nuestra propia experiencia de la vida. Esto no es un error. El peligro, claro está, es no atender plenamente desde dónde se está modelando» (2009: 734-735).

se ocupa de caracterizar el último volumen de la TS: *Inteligencia y Razón*²²⁵ (en adelante, IR)

Antes de toda descripción sobre esta tercera parte de la noología resulta necesario hacer un recorrido sobre lo dicho hasta aquí. Partiendo de la tesis que señala que inteligencia y realidad son congéneres, Zubiri (Inteligencia y Razón, 2008) dice que «inteligir es la mera actualización de lo real» (IR, 2008: 11). Además «realidad es una formalidad de lo impresivamente aprehendido» (IR, 2008: 11). Así, la inteligencia actualiza lo real impresivamente; y, como la realidad es campal, la impresión de realidad es trascendentalmente abierta y, justamente por eso, en todo lo real hay respectividad. Dicho con Zubiri: «Cada cosa real es su *realidad*» (IR, 2008: 11). Se trata de la aprehensión primordial de lo real, del acto de intelección de la cosa. Pero, dada la campalidad que caracteriza ese estar de la cosa entre otras, diremos que «la intelección sentiente de unas cosas reales sentidas entre otras sentidas es el *logos* [Pero hay que tener presente que] no es lo mismo inteligir lo que algo es en realidad que inteligir lo que es en la realidad» (IR, 2008: 11-12).

Ese modo ulterior de intelección sentiente, es decir, ese «en realidad», es la inteligencia como *logos*; y lo segundo que se identifica en la frase, el «en la realidad», refiere a la inteligencia como razón. Este es el lugar de la TS en el que Zubiri apuesta a profundizar su perspectiva epistemológica sobre lo real, un tema que se le había reclamado desde la publicación de *Sobre la esencia* (1962). En este tercer volumen, Zubiri se ocupa de lo metodológico, explica qué entiende por razón y cómo ésta se vincula con el pensamiento y el conocimiento, sin perder en ningún momento de sus explicaciones su visión estructural sobre la inteligencia sentiente.

Hay que tener presente que, cuando Zubiri habla de razón, de ninguna manera se trata de la clásica noción de razonamiento. La inteligencia como razón pretende identificar el segundo movimiento ulterior de la inteligencia. El primero es el *logos*, donde inteligimos sentientemente una cosa entre otras, «mientras que en

²²⁵ La versión de este texto que utilizamos corresponde a la edición de 2008, es decir, a la segunda reimpresión. La 1ª fue publicada en 1983.

la razón se trata de un movimiento desde una cosa real hacia la pura y simple realidad. Son dos movimientos, pues, esencialmente distintos. A este movimiento de la razón es a lo que llamaré *marcha*» (IR, 2008: 13).

La *marcha*, lejos de querer indicar un proceso temporal, tal y como ocurre en las dos dimensiones intelectivas ya descritas (aprehensión primordial y *logos*), pretende indicar una modalización ulterior de la intelección. En este modo de intelección Zubiri ya no habla de acto, sino de acción o actividad. Dicho de otro modo, mientras que para referirse a la aprehensión primordial y al *logos* Zubiri identifica un acto estructural de la inteligencia, la idea de *marcha* indica algo así como una acción intelectual. Esta acción de la inteligencia es la actividad del pensar; y esa actividad, en tanto intelectual, es la razón.

Hay que decir de entrada que esta *marcha* de la intelección como razón es sumamente problemática, sobre todo porque Zubiri debe destruir todo el edificio construido durante siglos por la filosofía, inventando términos y reconstruyendo su propio edificio epistemológico. Para ello tendrá que hablar de la originación de la razón, exponer el objeto formal de la actividad racional, responder a la pregunta clave sobre qué entiende por conocer e identificar un método, entre otras cosas que lo llevan al cierre de la TS. En este final es donde menciona estrictamente el tema de la unidad de la intelección, esto es, la estructura formal unitaria de la inteligencia humana. Bien, a continuación intentamos caracterizar los pasos que presenta Zubiri en este tercer y último volumen de la inteligencia sentiente.

3-5-1 LA MARCHA DE LA ACTIVIDAD PENSANTE

La razón es un término que involucra la intelección pensante. Se trata de un modo ulterior de la intelección, es decir, de uno de los momentos de formalidad de realidad. Como la realidad es trascendentalmente abierta, todas las cosas reales

tienen un módulo de respectividad. El campo es una respectividad, así como también lo es el mundo²²⁶. Dice Zubiri:

Mundo no es el conjunto de todas las cosas reales (eso sería *cosmos*), ni es lo que el vocablo significa cuando se habla de que cada uno vivimos en nuestro mundo, sino que es el mero carácter de realidad pura y simple. [De este modo] aunque no hubiera más que una cosa real habría mundo. [Así, realidad] es un momento *real y físico*, esto es, la trascendentalidad es justamente la apertura de lo real en cuanto real. Y en cuanto unidad de respectividad, realidad es mundo. (IR, 2008: 19-20)

Así, mundo y campo, sin ser del todo independientes el uno del otro, no son análogos. Mundo es para la inteligencia sentiente algo así como la función trascendental del campo. Mundo es la aperturidad de las cosas campales y, por eso, cuando inteligimos el campo también inteligimos el mundo. Esa aperturidad del mundo nos enfrenta permanentemente a un tipo de ignorancia sobre las cosas que hay en él y que no siempre inteligimos.

Hablar del mundo y la realidad es problemático, puesto que la filosofía se ha ocupado en todo momento de dichos términos. Mundo ha sido entendido por las filosofías concipientes (puras, si se quiere) como un concepto trascendental, es decir, como algo que siempre podemos pensar pero nunca conocer²²⁷. El giro interpretativo que propone Heidegger pone el concepto de *mundo* como algo abierto al *Dasein* porque, tal como indica Barroso Fernández (La crítica de Zubiri a la hermenéutica heideggeriana desde la descripción del proceso intelectual, 2006), «el mundo al que se refiere Heidegger no es un mundo originario, sino un mundo en cuanto horizonte de posibilidades, aquel mundo que me apropio en la forma de bosquejo (*Entwurf*)» (2006:112). Para Zubiri, lo que es abierto no es el *mundo* sino la *realidad*. Así, mundo es para Zubiri el mundo sentido, es «un solo mundo», que es del sentiente y de las cosas reales que sentimos. En este sentido, el mundo es algo sentido. En el caso del segundo término, es decir, la *realidad*, ocurre algo similar. Aunque aquí hemos hecho referencia a él en varias ocasiones, conviene

²²⁶Cuando Zubiri habla del mundo o lo mundanal, de ninguna manera se trata de la mundanidad en el sentido que le atribuye a lo mundanal Heidegger. El mundo es para Zubiri una parte del cosmos, puesto que éste está conformado por los mundos.

²²⁷ El ejemplo más claro sobre esta concepción de mundo es la filosofía de Kant.

decir que para Zubiri ni el mundo ni la realidad son algo presente para una conciencia sino algo dado en el sentir. Antonio González lo explica de este modo:

Este sentir radical es, al mismo tiempo, sentirse del hombre y sentido de las cosas. Por eso dice Zubiri que el sentir es la patencia real de algo, el «ser de veras» [Pero] no toda realidad sentida es independiente del sentir, ni se identifica, por tanto, con la realidad verdadera de la cosa. Por esto es necesario un proceso de discernimiento dentro de la verdad de la realidad sentida para alcanzar la realidad de la cosa, la realidad de esa verdad. La necesidad de este discernimiento es lo que le conduce a Zubiri a distinguir varios niveles en el sentir. (2008: 85)

Constantemente puede visualizarse que la filosofía de Zubiri es una harta y constante reinterpretación terminológica del edificio filosófico occidental. Lo cierto es que son justamente estas abultadas reinterpretaciones que realiza Zubiri las que han llevado a la comunidad filosófica a múltiples malentendidos sobre su obra, y sobre todo sobre su realismo radical. Tal es el caso de la tesis que propone Pablo Arias Cáceres (Zubiri, el conocimiento y la política, 2011), quien considera que:

[...] la noción de Zubiri sobre el conocimiento tiene la gran falencia de no hacer referencia a la fuerza de la política en la construcción misma de lo que es conocimiento y con ello el conocimiento se nos aparece como una simple estructura determinada, en donde la historia, la verdad, ocupan un lugar de la misma, pero no la modifican. (2011: 2)

La propuesta de Arias Cáceres es insostenible por varios motivos. Nosotros únicamente mencionaremos lo que consideramos más relevante. El punto es que la TS, y con ella el problema de la intelección, no es estrictamente una teoría epistemológica, sino que se ocupa básica y primordialmente del problema *noológico*. La epistemología, en efecto, explícita o implícitamente, se vincula con la política. Pero el problema afrontado por Zubiri va mucho más allá de la esfera epistemológica, porque el filósofo español aborda su obra desde una perspectiva metafísica que considera o llama *realismo radical*. En ese sentido, la cuestión política, así como la antropológica y la ética, están implícitas en la obra de Zubiri, puesto que todas esas esferas del saber están siendo en la realidad. En ese sentido su concepto de conocimiento se vincula con el acto de intelección y la

sucedánea actividad del conocer. Acto y actividad, aunque poseen unidad intelectual, son dos momentos sentientes diferenciados: aprehensión primordial y razón sentiente. Por eso insistimos en las confusiones que suelen crear algunas tesis erróneas sobre la obra de Zubiri. Lo que nos *da qué pensar* incluye la cuestión política, ética y antropológica, aunque ninguna de ellas sea su motor. Así, lo epocal no es un problema primordial para Zubiri puesto que es la propia realidad la que incluye, si se nos permite un término foucaultiano, a cada *episteme*. Y aquí, esto es, en cada *episteme*, evidentemente está la perspectiva antropológica, política y ética del filósofo²²⁸.

Volviendo a la marcha de la intelección, a diferencia del movimiento campal, y dada la apertura del mundo, aquella es un camino hacia lo desconocido. Esa marcha hacia lo desconocido no es ciega, sino que implica que esa cosa real aprehendida ya sentientemente en impresión primordial, con toda la riqueza campal en la que se mueve el *logos*, es un buscar; y esa búsqueda es una marcha hacia una intelección que nos permita saber qué es esa cosa «en la realidad». En esa apertura hacia eso desconocido vamos marchando de las cosas reales campales al mundo. Se trata de una marcha y no de un simple movimiento; por eso la realidad deja de ser medio y de alguna manera se torna *mensura*.

Así, la marcha habla de una búsqueda, y esa búsqueda es una actividad del inteligir que Zubiri vincula al pensar. ¿Cómo es este complejo entramado entre actividad, búsqueda y pensar? La respuesta en términos de Zubiri es: «actividad es accionar, es estar accionando. [Esta acción] consiste en estar accionando en despliegue de una manera más o menos continua y continuada (IR, 2008: 28). Pero ¿qué es lo que acciona esa extraña actividad?»

Toda actividad envuelve acción (puesto que conduce a acciones) aunque no toda acción es ejecución de un ejecutor en actividad. [Así] la actividad no es pura y simple acción sino que es un estar accionando en orden a un

²²⁸ Vale agregar con Villa Sánchez que para Zubiri es fundamental la diferencia entre ser y realidad, siendo ésta última el factor primordial, puesto que «ser es un acto ulterior de la realidad [...] que envuelve un problema fenomenal: el hilo que lleva el problema de toda la existencia humana [...] por aquí habrá de correr el hilo que lleve a la tematización metafísica de la sociedad, la política, la historia, la ética, etc.» (2014:270).

contenido formal propio. Y ese contenido es aquí el inteligir. La actividad del inteligir es lo que formalmente llamamos *pensar*. (IR, 2008: 28-29)

Dicho esto, resulta necesario brindar unas aclaraciones sobre el concepto de *actividad pensante* en Zubiri. Los humanos pensamos todo el tiempo. Por lo menos eso parece ser ese parloteo que incluso algunos exteriorizamos. Pero hay que decir que aquí no se trata de una cuestión psicológica, sino de la formalidad del acto de intelección, y de éste a esa marcha que Zubiri entiende como actividad del pensar. El inteligir es una actividad de actualización de la realidad y, en ese sentido, es una marcha hacia el inteligir la realidad. Zubiri lo dice así: «En el pensar se va inteligiendo, se va actualizando lo real pero pensadamente»(IR, 2008: 30). Pero en ese vínculo entre inteligencia y realidad ¿qué es lo que nos hace pensar? He aquí la respuesta:

[Pues] las cosas dan que pensar [...] no es que la vida me fuerce a inteligir, sino que la inteligencia, por ser intelección sentiente, es lo que me fuerza a vivir pensando [...] El pensar como actividad de inteligir que es, envuelve *formalmente* aquello que la activa: la realidad.(IR, 2008: 37)

Hay que tener presente que en esta marcha que va a las cosas porque ellas nos dan que pensar, que se mueve pero jamás recorre distancia alguna, siempre hablamos de modalización y actualización de lo real en la inteligencia. Así, la mención al *acto de intelección* y también a la *actividad del pensar* para Zubiri se realiza desde una estricta formalidad en cada modo. En ese sentido, nunca se trata de relaciones añadidas o dialécticas sino, estrictamente, de formalidad de realidad (individual, campal y mundanal). Veamos si podemos ampliar un poco el tema de la actividad pensante como razón.

3-5-2 LA ACTIVIDAD PENSAnte COMO RAZÓN

Recordemos que la actividad pensante tiene carácter intelectual y que, justo por ser actividad intelectual, el pensar es marcha hacia algo. Se trata de una marcha en la realidad respectiva para ir «hacia» lo real. Así, la formalidad de

realidad que convoca a la razón se juega en un tablero en el cual el pensar es la actividad estrella. Del mismo modo en que la intelección campal para inteligir una cosa entre otras implica el decir del *logos*, la mundanidad como realidad abierta envuelve a la razón, porque ella es el rasgo de la intelección pensante. «Pues bien, por su carácter formalmente intelectual el pensar constituye la razón» (IR, 2008: 37). No obstante hay que tener presente que, si bien razón sentiente y pensar intelectual se implican mutuamente, hay diferencias básicas entre ambas, es decir entre razón y pensar. «Pensar y razón son tan solo dos aspectos de una misma actividad, pero como aspectos son formalmente distintos: se piensa según razón y se inteligie en la razón pensante» (IR, 2008: 39). Ferraz Fayos, siempre siguiendo a Zubiri, dice algo interesante sobre el lugar del pensamiento:

[...] un pensamiento no es nunca un punto de llegada sin continuación, es intrínseca y constitutivamente punto de partida. El pensar está activado por la realidad en cuanto abierta. Lo real inteligido está dado como realidad, es un dato de la realidad, es realidad dada y por eso es un dato para el pensamiento en su carácter abierto. (1988: 78-79)

Por otro lado hay que señalar que la intelección como razón es entendida por Zubiri como «mi razón». No obstante, Zubiri postula otra razón, y es «la razón como razón de las cosas». Veamos ambas razones por separado.

3-5-3 LA RAZÓN COMO MÍA

Cuando Zubiri convoca la razón «como mía», de ninguna manera hay que entender este punto como algo subjetivo. La razón como mía y la razón como razón de las cosas, aunque distintas, tienen una unidad. Veamos de qué se trata este intríngulis que también hay que entenderlo unitariamente. «Hablar de mi razón significa tan solo que la razón concierne modalmente a la intelección» (IR, 2008: 41). La razón «como mía» es un modo de intelección y, como tal, posee distintos momentos que hay que destacar. Se trata de tres momentos intelectivos: en *profundidad*, *mensurante* y en *búsqueda*. Cada uno de estos momentos se

vincula con la actividad pensante, pero de modo diferenciado. Zubiri otorga un carácter específico a cada uno de estos momentos intelectivos. En el caso del primer momento (profundidad) Zubiri habla de dos términos que vale tener en cuenta: el «allende», y el «aquende»²²⁹. En el segundo momento la palabra clave es la «mensura» y se trata de una medida vinculada con la respectividad. El tercer momento, al ser intelección en búsqueda y estar ésta en función de que lo real «da que pensar», se destaca el término «inquiriente». Veamos con un poco más de detalle cada uno de estos momentos intelectivos.

«La intelección pensante es una intelección de algo “allende” el campo de realidad» (IR, 2008: 41). Se trata de aspectos que, sin estar formalmente en el campo de realidad, pero precisamente «por» ese aspecto extracampal (en el sentido de estar fuera de la formalidad) de la función del «hacia», implica que son las mismas cosas las que *dan que pensar*: «Dar qué pensar es una necesidad intelectual *sentida*, según la cual lo campal remite al allende» (IR, 2008: 42). Zubiri llama a este movimiento un «por», siendo éste último término, justamente en lo que consiste la marcha (es decir, el «hacia») en profundidad. Dicho con Zubiri «razón es ante todo la *intelección de lo real en profundidad*» (IR, 2008: 43). Pero de alguna manera ese allende²³⁰ se funda en el aquende (lo aprehendido campalmente, lo ya aprehendido) porque inteligir el primero implica inteligir lo que en el fondo es el segundo. Hay que comprender que «lo que da que pensar es lo que es en el fondo lo inteligido en el campo. Este fondo puede ser el interior de cada cosa, pero puede ser también otras cosas externas al campo» (IR, 2008: 43).

El segundo momento de la intelección «como mía» remite a la *mensura*. Se trata de un tipo de medición que se vincula con la respectividad. Vale aclarar que mientras el movimiento dinámico y dual que implica al *logos* se desarrolla en lo

²²⁹ Se trata de términos adverbiales que están prácticamente en desuso. Parece que eran muy utilizados en el castellano medieval para indicar que algo está más acá o más allá de nosotros. Hay un artículo interesante de Miguel Cuevas Alonso en la revista *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, XI-2 (2008) pp. 83-106, cuyo título es “Allende y aquende en castellano medieval ¿Adverbios o preposiciones?”.

²³⁰ Agrega Zubiri como ejemplo de este movimiento en profundidad: «Solo como razón del color hay intelección de la onda electromagnética o del fotón [...] el allende no es tan sólo un concepto teórico como lo son la onda o el fotón. El allende puede ser también lo que forja una novela; no la forjaríamos si lo real dado no me diera que pensar» (IR, 2008: 43).

campal (que caracteriza el estar de las cosas reales), la marcha intelectual que caracteriza el pensar y es búsqueda de razón es un movimiento que resulta en ocasiones de tipo extracampal. En ambos casos hay respectividad «en hacia», es decir unidad trascendental, porque la realidad es abierta. Pero mientras el inteligir lo que la cosa «es *en* realidad» es un movimiento campal (*logos*), el inteligir lo que la cosa «es en *la* realidad» resulta una marcha extracampal (razón). Vale recordar que Zubiri postula tres modos de intelección: individual, campal y mundanal, y que respectivamente podríamos homologarlos con los tres movimientos intelectivos: aprehensión primordial, movimiento del *logos* y marcha de la razón. Hay que tener presente que esas distinciones modulares solo tienen fines analíticos, porque la formalidad de realidad es numéricamente una, aunque puede asumir funciones distintas. La intelección pensante, por ser fundamentante de la razón, tiene un principio²³¹ mensurante que se funda en un *canon*. Todos esos momentos lo son de la realidad sentida. Dicho con Zubiri: «Por la apertura, pues, la realidad es fundante y fundamentante de la intelección pensante: es su principio [y además] la realidad como principio mensurante es lo que llamo canon de realidad» (IR, 2008: 48)²³². En suma, se trata de mensurar lo real según su carácter principal y canónico, es decir, la realidad como *principio* y como *canon*.

Para describir el tercer momento de la intelección racional «como mía» hay que partir de comprender lo dicho anteriormente, esto es que «la razón marcha mensuradamente hacia una intelección en profundidad» (IR, 2008: 60). Pero la razón en su marcha mensurada de búsqueda profunda, por ser tal, tiene carácter inquiriente²³³. Pero, como lo real actualizado es problemático, Zubiri distingue tres

²³¹Zubiri dedica varias páginas de este volumen de la trilogía para explicar qué entiende por *principio* y también qué es para él *canon*. Hay que recordar que se trata de demoler los conceptos de la tradición filosófica al tiempo que se construyen otros. En este sentido, podría decirse que nuestro autor nunca deja de jugar con las palabras. Suele recurrir a términos conocidos para el mundo de la filosofía, pero siempre transformando su concepto tradicional. Dialoga entre otros autores con el Aristóteles escolástico y con las concepciones legadas por la tradición kantiana.

²³²Ferraz Fayos dice en relación al concepto de *canon*: «Las partículas elementales de las que habla la física actualmente no son cuerpos, aunque son cosas materiales en las cuales se fundamentan acontecimientos aprehendidos campalmente. El canon es, así, concreto. Además, no hay una forma definida de ser canon, hay modos distintos de mensurar; el ejemplo anterior es realidad conceptuada, pero hay mensuras emocionales o metafóricas» (1988: 83).

²³³En el sentido de indagación o averiguación cuidadosa.

aspectos de la razón inquiriente: *dinámica, direccional y provisional*. El dinamismo de la razón se verifica en su carácter de marcha en búsqueda y profundidad. «La razón tiene una estructura formalmente dinámica» (IR, 2008: 61). La búsqueda dinámica y en profundidad que caracteriza a la razón sentiente necesita moverse y medirse en alguna dirección. Para Zubiri «buscar es ir abriéndose paso a la luz de la dirección que nos marca lo ya presentado [porque razón es] sistema inquiriente; es razón direccional» (IR, 2008: 62).

En ese inquirir que caracteriza a la razón²³⁴ por ser búsqueda dinámica y direccional, la marcha puede estar sometida a *refecciones canónicas*. Hay que tener presente que el canon mide lo real como dirección de la búsqueda porque es direccional, y también que Zubiri utiliza el término *refección* para indicar la posibilidad de un permanente *rehacer*. Eso que se rehace es tanto el contenido como la dirección misma de la búsqueda. La refección, entonces, convoca el tema de la *provisionalidad*, porque la búsqueda misma es provisional en algún sentido. Por eso, adelantándose al tratamiento que dará al tema de la verdad racional en capítulos posteriores, Zubiri dice que:

Provisional significa que aun siendo verdad, es una verdad que por su propia índole está llamada no a ser forzosamente derogada, pero sí a ser superada. [Así] dinámica, direccional y provisional es como la razón es formalmente inquiriente. (IR, 2008: 63)²³⁵

Hemos descrito lo que Zubiri entiende por «razón como mía», uno de los puntos nodales para comprender su concepto de razón. De esta descripción habría que destacar que este aspecto de la intelección en razón, esto es, la

²³⁴Es importante notar que en ese camino de destrucción de la *episteme* del horizonte filosófico tradicional y el camino de construcción de lo nuevo que caracteriza a la obra de Zubiri, hay un término relevante: *logificación* de la inteligencia. Su apuesta es que es mejor *inteligizar* el *logos*. En ese sentido, respecto de la razón, dice: «la logificación de la intelección ha conducido a tres ideas de la razón: la razón órgano de evidencias absolutas del ser, órgano de la dialéctica especulativa, órgano de la organización total de la experiencia. Estas concepciones son inaceptables de raíz, porque inteligir no es juzgar sino actualizar sentientemente lo real. De ahí que la razón no reposa sobre sí misma, sino que es siempre y sólo un modo de intelección. Razonar, especular organizar, son tres maneras –entre otras posibles– de marchar intelectivamente hacia lo allende en profundidad» (IR, 2008: 96). De más está decir que en estos tres casos está haciendo referencia a Aristóteles, a Hegel y a Kant.

²³⁵ Nótese, nuevamente, el error de interpretación en el que incurre Arias Cáceres respecto de la ausencia de lo epocal en Zubiri.

«razón como mía», tiene tres modos: profundidad, mensura y búsqueda inquiriente. Ahora toca describir el segundo aspecto esencial de la razón, es decir, el tema de la razón como razón de las cosas reales. Este último aspecto nos llevará a comprender la unidad entre ambos conceptos de razón: como mía y como razón de las cosas.

3-5-4 LA RAZÓN COMO RAZÓN DE LAS COSAS

Tal como el propio Zubiri lo señala, para hablar de la razón de las cosas habría que adentrarse en la metafísica. Pero, como de lo que trata la TS es de la noología bastará con hacer unos mínimos comentarios sobre contenidos y formalidad. El punto es que, sin evadir el problema metafísico, Zubiri inicia su explicación indagando sobre dos cuestiones: la razón como sentido de las cosas junto con el sentido de esta razón.

Dado que la realidad en cuanto tal es formalmente abierta, la intelección extracampal marcha hacia la realidad. Esa actividad intelectual que es marcha es la razón pero son las cosas reales las que dan que pensar. Así, dado que son las cosas reales las que nos dan que pensar, la razón es un aspecto intelectual de la actividad pensante. Por eso mismo ellas (las cosas) nos dan o nos quitan la razón. Zubiri utiliza una expresión que pretende englobar este dar o quitar razón: *a potiori*²³⁶. En esa marcha intelectual, la realidad es la que nos hace estar o no en razón, al tiempo que, son las cosas reales, las que inician el camino del pensar para terminar por dar o quitar razón. El «dar» es una razón mía, pero antes que nada lo es de las cosas. Ambas razones son parte del carácter abierto de la realidad. Ahora bien, ya sabemos que la realidad es abierta y que esa aperturidad indica que lo es constitutiva y formalmente en respectividad. Además, la apertura tiene carácter fundamentante de las cosas reales. En tercer lugar, que la realidad

²³⁶Se trata de una locución que pretende en Zubiri hablar de la unidad del dar y el quitar razón. Lo que pretende el autor es exaltar la importancia de las cosas, la expresión *a potiori* le es útil para señalar que una definición está hecha desde la excelencia de una cosa.

sea abierta indica que ella es actualidad intelectual (primordial, afirmativa y racional). Así, realidad abierta indica su carácter: en respectividad²³⁷, fundamentante y que posee actualidad intelectual. En suma, «que las cosas nos den la razón significa formalmente que su actualidad es actualidad encontrada en ellas mismas» (IR, 2008: 74).

Entonces, ¿cuál es el aspecto unitario de la razón? La razón es actualidad pensante porque es mía (actualidad pensante) y es de las cosas reales (actualidad de las cosas). Así, aunque se trata de actualizaciones que pueden seguir vías distintas, y por eso nunca son el desarrollo lógico de la intelección, la unidad de la razón es ser actualidad pensante de lo real. Dicho con Zubiri: «La esencia de la razón está en ser actualidad pensante de lo real [porque] razón es actualidad de lo real en búsqueda pensante» (IR, 2008: 76-78)²³⁸.

Ahora bien, dado que la razón no yace sobre sí misma, sino que se trata de una búsqueda que se inicia en virtud del carácter pensante que nos brindan las cosas reales, Zubiri refiere también al origen del modo de intelección racional. En sus términos, «la razón es en todas sus dimensiones un modo de intelección. Pero no toda intelección es sin más razón» (IR, 2008:81). De lo que se trata es de mostrar que la razón posee un origen estructural. La razón no es una actividad espontánea sino que su origen está en las cosas reales, puesto que son ellas, las cosas, quienes dan que pensar. Es que «la razón tiene su orto, su origen en las cosas, pero en las cosas ya previamente inteligidas como reales» (IR, 2008: 83). La razón vendría así a subsanar esa insuficiencia que caracteriza a la intelección primordial (aprehensión primordial). Explica Zubiri: «La razón tiene orto no solamente por ser algo dado por las cosas reales y no solamente por ser modo de

²³⁷ Barroso Fernández señala acertadamente al hablar del mundo y el campo de realidad que «el campo de realidad no es la totalidad de las cosas, sino sólo la respectividad de aquellas que son sentidas. La totalidad de lo real en respectividad es el mundo. El campo de realidad es sólo un mundo sentido. El mundo está constituido por el campo y por las cosas en su respectividad» (2006: 111).

²³⁸ Siempre en línea crítica hacia las concepciones tradicionales, Zubiri hace referencia a los intentos anteriores de dar fundamento a esta unidad de la razón. Encuentra que Leibniz mantuvo una unidad pero centrada en el ser, es decir, que el principio de razón suficiente sería más bien un componente lógico-matemático. Por su parte, Kant, con el propósito de subsanar este error, propone dos razones incomunicadas.

una intelección previa, sino que tiene ordo porque la razón consiste en ser intelección campal en búsqueda» (IR, 2008: 84). Y esta búsqueda, vale repetirlo, puede no darnos la razón. Ocurre que el campo es mundo sentido, es decir, respectividad en «hacia», y la formalidad de realidad, como índole de la cualidad sentida, no está dada por el contenido del sentir sino por la impresión de realidad, esto es, por la aprehensión primordial característica de la intelección sentiente.

Pero, entonces, ¿cómo se explica esta unidad? «La intelección es “una” con el sentir precisa y formalmente en el momento de alteridad, en el momento de formalidad del sentir» (IR, 2008: 85). Esta unidad formal de la intelección, es decir, lo inteligido y el sentir mismo, se identifican físicamente en el momento formal de la impresión de realidad. Unitariamente (cosas reales sentidas que dan que pensar, intelección campal, respectividad sentida en «hacia» y formalidad) tienen su base en la intelección sentiente (impresión de realidad). Inteligir sentiente y sentir intelectual poseen una unidad. «Esta unidad es la impresión de realidad, la cual por ser realidad es intelectual y por ser impresión es sentida» (IR, 2008: 86). Pero el que la razón sea formalmente sentiente no cierra el problema, sino que abre otro mayor, y es el de saber en qué consiste la intelección racional de lo real. En lo que sigue intentaremos develar este interrogante sobre el problema de la razón como puntapié para describir lo que Zubiri llama estructura formal del conocer.

3-5-5 ESTRUCTURA FORMAL DEL CONOCER: OBJETUALIDAD, MÉTODO Y VERDAD²³⁹

RACIONAL

Hasta aquí hemos brindado unos comentarios básicos sobre la marcha de la actividad pensante, es decir sobre la razón sentiente. Pero la razón es uno de los modos de actualización de lo real y esto es problemático. Lo real se aprehende en impresión primordial de realidad (aprehensión primordial) y ésta se nos impone

²³⁹El tema de la verdad racional es complejo. Zubiri dedica un capítulo entero para referirse a ello. Volveremos sobre este particular.

como evidencial, adoptando la forma de afirmación (intelección como *logos*) que es una fuerza exigencial que puede iniciar una búsqueda en profundidad. Así, «la razón es modalización de la afirmación, y la afirmación es modalización de la aprehensión primordial [...] son modos *noérgicos*²⁴⁰» (IR, 2008: 95). Así, afirmación y razón son dos modulaciones de la impresión de realidad.

En este lugar vale mencionar un artículo de publicación reciente (Badía Serra, 2014). Este autor mantiene una hipótesis insostenible a nuestra entender, puesto que encuentra diferencias entre la aprehensión primordial de realidad y la impresión de realidad. Consideramos que este trabajo de Badía Serra invita a la confusión, porque ambas nociones, la aprehensión primordial y la impresión, son sinónimas en la obra de Zubiri. La prosa de Zubiri es compleja, ya hemos advertido sobre sus juegos discursivos. También hemos mencionado que para comprender su noología hay que leer atentamente los tres volúmenes de la TS. Bien, el artículo de Badía Serra es oscuro. Mezcla el concepto de acto de la inteligencia (algo espontáneo que ocurre en impresión) con el de facultad (actividad lograda mediante *logos* y razón sentientes). El acto es espontáneo y la actividad es voluntaria. No hay nada voluntario en la aprehensión de realidad y, por tanto, tampoco hay voluntad en la impresión de realidad.

A modo de ejemplo, Badía Serra dice que «la aprehensión primordial de realidad es la facultad, el modo como acceder a la realidad sentida» (2014:28). Esto resulta insostenible de cualquier manera, porque la aprehensión primordial es un acto de la inteligencia que nunca hay que confundir con la facultad de inteligir. Justamente esta confusión entre acto y facultad es la que Zubiri discute, no solo en *Inteligencia Sentiente* sino en casi toda su filosofía. Más adelante dice Badía Serra que «La impresión de realidad se identifica con el “acto” de inteligir, esto es,

²⁴⁰Vale repetir que este término es un neologismo que Zubiri adopta para indicar que también el contenido del pensar se nos impone con fuerza (*érgon*) en la intelección pensante (*noeîn*). De esta manera argumenta el filósofo español: «Los griegos, pues, y con ellos la filosofía europea, no ha conceptualizado que la inteligencia sea sentiente. Y esto repercute sobre el concepto mismo de *nóesis* y *nóema* [...] el *nóema* no es tan solo algo que *está presente* a la intencionalidad de la *nóesis*, sino que es algo que se *impone* con fuerza propia, la fuerza de la realidad, al aprehensor mismo. En su virtud, el *noeîn* es un *érgon* y por esto su estructura formal es *noergia*. *Noergia* significa “a una” que la *nóesis* es atingente, es impresivamente aprehensora, y que el *nóema* tiene fuerza impositiva propia de realidad. Es la fuerza de imposición de la realidad» (IR, 2008: 94).

con la intelección. La Aprehensión Primordial de Realidad más bien se identifica con la “facultad” de inteligir, es decir, con la inteligencia sentiente» (2014:31). Aquí este autor vuelve a confundir acto con facultad, echando por tierra el enorme esfuerzo explicativo que implica la noología de nuestro filósofo.

En suma, el artículo que estamos discutiendo no solo no brinda aportes para comprender a Zubiri, sino que además vuelve más confuso el problema noológico zubiriano. Para ejemplificar aún más las confusiones de Badía Serra, lo último que vamos a mencionar de su artículo es que no solo confunde lo primordial de la noología de Zubiri, es decir, la diferenciación entre acto y facultad en el inteligir, sino que además provoca un claro embrollo en lo que hace a la cuestión estructural de la inteligencia sentiente. En este sentido, dice lo que sigue: «El hombre comprende mediante tres modos o fases que se despliegan no de una manera lógica, sino cronológica» (2014:16). No hay modo de hablar de tiempos en la inteligencia sentiente y mucho menos de cronologías. Insistimos en la complejidad de la obra zubiriana. Pero también vale insistir en lo básico de su tesis sobre la inteligencia. Esto es, no existe la facultad intelectual en la aprehensión primordial o impresión de realidad, sino que se trata de un acto espontáneo que se produce en la congeneridad entre realidad e inteligencia humana. La facultad intelectual es una actividad que puede lograrse o no, y que por eso implica voluntad del sentiente. La impresión primordial de realidad es puro acto, mero acto intelectual. Nunca podría hablarse de facultad intelectual. Dicho esto, volvamos al tema que intentábamos caracterizar sobre la estructura formal del conocer.

Bien, diremos de arranque que la marcha de la razón tiene un apoyo. Se trata de un sostén que está dado en función de que la razón es un modo de intelección determinado por la aprehensión de las cosas reales campales (momento de aprehensión primordial y momento de afirmación). Dado que cada intelección está establecida por algo previamente inteligido, es decir, en la aprehensión primordial y la afirmación campal, «toda intelección de lo real está inquirientemente remitida en profundidad a otras posibles intelecciones» (IR, 2008: 99). Ahora bien, en el ámbito de la intelección racional, la intelección campal es abierta y justo por eso nos lanza allende el campo. «Pero es allende el campo

entero, no es desde una cosa allende el campo hacia otra dentro de él. Por tanto, la intelección no es un movimiento desde una cosa real a otra, sino una marcha desde todo lo real campal hacia un allende en profundidad» (IR, 2008: 102). Este carácter constitutivamente abierto de lo real, dado que jamás está clausurado, es búsqueda inquiriente e incoada²⁴¹.

Por otro lado, la búsqueda intelectual de razón, en virtud de su ámbito formalmente abierto, tiene un carácter propio. Es que «*estamos lanzados a la búsqueda por las cosas reales campales y en ellas nos apoyamos para nuestra búsqueda*» (IR, 2008:103). Así, la intelección sentiente se alimenta de dos momentos diferenciados: el contenido inteligido y lo inteligido como real. Como la realidad es fundamento del contenido, porque es «realidad-fundamentante», lo que queda fundamentado es el contenido de la intelección. Porque «el contenido de lo inteligido racionalmente está apoyado en el contenido de lo campalmente inteligido» (IR, 2008: 105). La realidad, en función de su carácter de remisión al contenido de las cosas reales campales, es fundamento de la intelección racional y, al mismo tiempo, la realidad también es el apoyo de aquello que la razón va a inteligir. Pero lo que la razón va a inteligir (positiva o negativamente), dado que la realidad es abierta y se nos impone de forma coercitiva para que le otorguemos un contenido²⁴², tiene carácter de libre creación. Este nuevo modo de intelección es un constructo que se apoya en la fuerza de la realidad abierta. Zubiri lo aclara así:

Las cosas campales se aprehenden como están; la realidad en profundidad se inventa principal y canónicamente. Yo no me limito a aprehender lo que

²⁴¹El término *incoar* ('comenzar algo') se usa para expresar una acción: comenzar, iniciar, promover, empezar, emprender, encauzar o abrir principios.

²⁴²Zubiri brinda un ejemplo útil para comprender esta complejidad de la intelección racional y la realidad como ámbito abierto en sí mismo y un ámbito que deja en apertura su modo de estar fundamentado. Dice Zubiri: «en la física antigua las partículas elementales racionalmente inteligidas eran corpúsculos, esto es algo de naturaleza idéntica a lo que son los cuerpos campalmente inteligidos. Pero que el corpúsculo de la intelección campal fuera apoyo y además un momento de la intelección en profundidad, esto constituía un nuevo modo de intelección. Lo inteligido –cuerpo– era lo mismo, pero era distinta su función intelectual, esto es el modo de intelección: el modo de intelección racional es justo el modo según el cual «la» realidad está fundamentando lo real. El modo de inteligir un cuerpo está dado. Si se inteligie que lo mundanal es cuerpo, el *contenido* «cuerpo» es idéntico al contenido campal. Pero que este contenido sea fundamento de lo campal es algo nuevo. Lo nuevo es que el cuerpo campal a pesar de ser apoyo de lo inteligido racionalmente, podría no ser *fundamento* de lo inteligido» (IR, 2008: 106)

me está dado, sino que necesito forjar las razones, esto es, el fundamento de lo que está dado y afirmado. Sea lo que es. Razón es intelección principalmente y canónicamente creadora [...] Lo creado es pues no la realidad sino el contenido fundamental de la realidad en profundidad. En su virtud, razón no es creación de realidad sino justamente al revés: creación del contenido fundamental en la realidad. (IR, 2008: 110)

La libre creación del contenido racional de la intelección nos enfrenta a una nueva actualización que constituye el núcleo de la realización. La creación del constructo consiste en ser unidad fundamental. En el sistema constructo, al ser una libre creación de la intelección racional, es una estructura real profunda. Es un sistema constructo porque cada nota es intrínseca y formalmente nota de las demás notas²⁴³ del campo. Pero, ¿cómo se lleva a cabo esta intelección creadora de lo real? Para responder al interrogante Zubiri menciona tres modos de creación racional: *experiencia libre* (modelizar), *hipótesis* (homologar) y *postulación* (postular). El primer modo, la *experiencia libre*, es definido por Zubiri del siguiente modo:

La experiencia libre es una libre modificación del contenido de lo previamente inteligido, pero una modificación ensayada en el ámbito de la realidad física misma. Actualizada en esta experiencia libre, es decir en esta representación²⁴⁴ modificada, la realidad profunda cobra en ella su contenido. (IR, 2008: 121-122)

Por medio de la experiencia libre podemos dotar a la realidad profunda de un contenido modélico, que sería algo así como el apoyo para crear (libremente) la sistematización de una estructura básica, es decir, la unidad formal modal de las notas campales. Se trata del segundo modo de creación racional que Zubiri denomina *hipótesis*. El propósito es crear una estructura básica. Así, Zubiri considera que la estructura hipotética de lo real nos permite *homologar* el modelo

²⁴³Los ejemplos que pone Zubiri siempre resultan útiles para comprender su punto de vista del problema que explica: «el sistema de notas centáuricas se torna en centauro» (IR, 2008: 113).

²⁴⁴El término *representación* es un nuevo juego discursivo que nos presenta Zubiri; con la excusa de no encontrar términos adecuados, o crea palabras nuevas o reinventa las existentes. En este caso, usa la palabra *representación* para nombrar a todo lo previamente inteligido, «[...]no en el sentido de ser meras simples aprehensiones a diferencia de las afirmaciones, sino en el sentido de que todas estas simples aprehensiones y todas estas afirmaciones son aquello que “re-presenta” la realidad real y efectiva. Esta representación sirve de principio y canon de intelección racional, esto es, de la intelección de carácter formal del contenido» (IR, 2008: 118).

creado mediante la experiencia libre para modificar algunas notas campales. Lo que se homologa es la estructura básica apoyada en lo campal. Zubiri lo dice así:

Hipótesis es un vocablo que procede del griego *hypotíthemi*, colocar, establecer algo debajo de algo. Este colocar debajo tiene dos aspectos. Uno, el aspecto de lo que está colocado debajo; el otro, el aspecto del acto de colocarlo. [Se trata de: supuesto y suposición, respectivamente] En nuestro problema, el supuesto, lo «colocado debajo», es la estructura formal de algo: lo llamo por esto estructura básica. Hipótesis es la estructura básica como supuesto de lo real [...] No se trata de realidad hipotética sino de estructura hipotética de lo real en que ya realmente estoy. Y en esto estriba toda la gravedad de la hipótesis: en ser supuesto de estructura básica. (IR, 2008: 123-125)

De lo que se trata es de dotar a la realidad profunda de una estructura básica, esto es, una hipótesis o *estructura hipotética*, equivalente a lo campal, homóloga al campo. Se trata de crear una estructura básica homóloga a algo del campo. La experiencia libre y la homologación son el soporte del tercer modo de libre creación para dotar de contenido a la realidad profunda, a lo cual Zubiri le da el nombre de *postulación*²⁴⁵. Dicho en sus términos:

Toda libre construcción, sea o no teórica, es en cuanto construcción de la misma índole: consiste en construir en la realidad un contenido con plena libertad respecto del contenido entero de lo campal. [...] El modo como lo libremente construido dota intelectivamente a la realidad profunda de contenido propio, no consiste ni en modelación ni en homologación: es radical *postulación*. La realidad profunda se actualiza en lo libremente construido por postulación. (IR, 2008: 129)

²⁴⁵Este es el ejemplo que pone Zubiri para explicar mejor el concepto de postulación: «Toda la geometría consiste en un libre sistema de postulados (incluyendo en ellos los llamados axiomas). En la geometría se postula libremente que la realidad profunda del espacio campal tiene determinados caracteres precisos: es el espacio geométrico. El espacio campal, el espacio perceptivo, es el espacio pre-geométrico. Pues bien, se postula que este espacio campal tiene en su realidad profunda determinados caracteres intrínsecos sumamente precisos. La existencia de geometrías con distintos postulados libremente elegidos muestra que a la realidad profunda del espacio, al espacio geométrico, compete la posibilidad de distintos contenidos» (IR, 2008: 130). El ejemplo del campo de la física también es un modo de aclarar el panorama sobre la postulación: «En física, al comienzo de la edad moderna, se han intentado cuanto menos dos modos de creaciones libres para inteligir la realidad profunda del universo. Una consistió en la idea de que el universo es un magno organismo en el que sus diversos elementos constituyen sistemas por simpatía o antipatía. Pero esto no dio mucho de sí. Lo que triunfó fue otra concepción. Fue la libre creación que postula para la realidad cósmica una estructura matemática» (IR, 2008: 132).

Lo que se actualiza en el modo postulación, es decir, en la libre creación de contenido, es la realidad campal. Se trata de una actualización efectuada en función de fictos, perceptos, conceptos y afirmaciones. Esta reactualización, por ser libre, Zubiri la llama *realización*.

En suma, razón es «el» momento intelectual de la actividad pensante. Actividad es «estar en acción» e intelegir, por tanto, es «estar accionando». Esta actividad constituye el pensar. Lo que las cosas mismas activan es el carácter constitutivamente abierto de la realidad. Esta aperturidad nos «da que pensar». Por ello, la búsqueda intelectual se desarrolla en la realidad abierta. A esa realidad abierta es a la que estamos lanzados por las cosas reales. Quien abre el ámbito de intelección es la razón sentiente, por tanto, es ella quien se apoya en las cosas reales. El apoyo del que se sirve la razón es la realidad campal, esto es, la realidad-fundamento, en su carácter de «hacia». Lo que se fundamenta mediante la razón es el contenido de la realidad campal. Es un nuevo modo de intelección inquiriente, es decir, de búsqueda, que Zubiri considera «de libre creación».

Es libre, pero está basado en la fuerza que nos imponen las cosas reales, porque son ellas quienes nos dan que pensar. Así, lo que es libre es la creación racional del contenido. Lo que creamos no es la realidad sino el contenido fundamental de la realidad en profundidad. Esta intelección de la realidad profunda ya no es medio (*logos*) sino mensura (razón) de lo campal. Esta es la esencia de la razón, la de ser creación de contenido fundamental para intelegir la realidad profunda. La unidad creada cobra, así, carácter de estructura real profunda. Y la realidad profunda, al ser creada en función de lo previamente intelegido, es *realización*: «En esta libre creación lo real cobra en mis intelecciones previas su contenido fundamental. Y a su vez, este contenido queda realizado» (IR, 2008: 138). Esto previamente intelegido (aprehensión primordial y aprehensión simple), en lo que se apoya la realización para dar razón de la realidad profunda, tiene tres modos, que son actos: *modelizar*, *homologar* y *postular*.

3-5-6 TRES MODOS O ACTOS DE LA RAZÓN: MODELIZAR, HOMOLOGAR Y POSTULAR

Zubiri considera que el objeto de la razón tiene un carácter y una unidad formal, además de una función determinante. Dado que «aquello en lo cual se mueve la razón es lo real siempre y solo como posible» (IR, 2008:140), el carácter formal del objeto de la razón está dado por una posibilidad en fundamentación. La intelección se bate entre dos modos de realización: en retracción («sería») y en fundamentación («podría ser»). El soporte de cada actualización siempre es la intelección previa. Primero, como un movimiento de toma de distancia (es decir, como retracción dentro de la realidad) para inteligir una cosa entre otras. Este movimiento actualiza la realidad como un «sería». Es el modo de realización irreal²⁴⁶ o irrealidad realizada como nota. El segundo soporte de la actualización es modo de posibilitación, que actualiza la realidad como un «podría ser». Este «podría ser» es la irrealidad realizada como fundamento: «Lo irreal realizado como fundamento: he aquí lo verdaderamente posible de la razón, el “podría ser”» (IR, 2008: 141). Es decir que lo irreal se realiza como nota (modo retracción o «sería») y como fundamento (modo posibilitación o «podría ser»).

Ya sabemos que la razón es el momento intelectual del pensar. También sabemos que la actividad intelectual, como pensar, es posibilidad, y que pensamos siempre en posibilidades²⁴⁷. Ahora bien, «el objeto formal de la actividad intelectual es lo que lo real podría realmente ser» (IR, 2008:172). Este es el carácter formal del objeto de la razón. Toca ahora describir lo que Zubiri entiende por «unidad formal del objeto de la razón». Esta unidad tiene tres aspectos que involucran el «hacia», es decir, a la búsqueda en «hacia». Ya sabemos que son las notas de la realidad las que nos lanzan al «hacia» la realidad profunda, y que la realidad en «hacia» cualifica posibilitantemente a la posibilidad. Esta posibilitación determina la realidad en profundidad incoadadamente. Esto es así, porque «la razón no se

²⁴⁶Aunque ya lo hemos mencionado anteriormente, conviene señalar que el término *irreal* no es utilizado por Zubiri en su sentido gramatical, sino como la realidad en retracción de contenido.

²⁴⁷Los ejemplos de Zubiri siempre aclaran el panorama: «Si pienso en el paseo que voy a dar, o en el viaje que voy a emprender, o en lo que es en realidad eso que llamamos luz, en lo que pienso formalmente es en el paseo que puedo dar, o en el viaje que puedo emprender o en las posibilidades reales para que se produzca eso que llamamos luz» (IR, 2008: 142).

mueve en el infinito de posibles sino en un elenco de posibilidades, ya incoadas, esto es, que van apuntando no solo terminalmente sino intrínsecamente hacia lo que la posibilidad va a posibilitar. Pero este «hacia» tiene caminos variados que se hallan dentro de todo lo campal. Cada una de las posibilidades es una incoación, y la razón tiene que tomar todas esas incoaciones juntas. A esta colección de incoaciones que son co-inteligidas Zubiri les da el nombre de *coligente*. Dicha colección de incoaciones constituye un sistema en el que las incoaciones se implican mutuamente, se co-implican, ya este sistema de posibilidades implicadas entre sí Zubiri le da el nombre de *explicación*. Así, «inteligir racionalmente la realidad profunda es inteligirla en explicación» (IR, 2008: 146). De manera que la unidad formal del objeto de la razón como determinante de lo real, tiene tres aspectos: incoativo, coligente y explicativo.

Pero ahora tenemos que describir cómo considera Zubiri que lo real mismo conduce a la posibilidad, es decir, lo que él llama la «función determinante de lo real en la razón». Bien, son las cosas mismas, en su carácter campal, las que nos lanzan hacia la realidad profunda. Pero como ésta tiene formalmente múltiples incoaciones, «el ámbito real de la co-posibilidad es ámbito de sugerencias co-sugeridas» (IR, 2008:144). Se trata de sugerencias múltiples entre las cuales la razón tiene que optar. La sugerencia es el momento estructural mismo en cuanto razón concreta y, según su explicación, «esta concreción estructural tiene su raíz formal en los dos momentos que constituyen la búsqueda [...] principialidad canónica y sugerencia son en su intrínseca concreción momentos estructurales de la intelección racional» (IR, 2008: 149).

En suma, el objeto de la razón tiene un carácter formal (el «podría ser», que es la irrealidad realizada como fundamento) y una unidad formal (que tiene tres aspectos: incoativo, coligente y explicativo), además de una función determinante (principialidad canónica y sugerencia). Ahora bien, en la intelección inquiriente, es decir, en la búsqueda racional, la razón es un modo especial de intelección, y «este modo de intelección es lo que llamamos conocimiento» (IR, 2008: 157). Toca entonces ahora describir qué entiende Zubiri por conocimiento, esto es, por intelección racional.

3-5-7 NOTAS SOBRE EL CONCEPTO DEL CONOCER

Hablar del conocer es un factor más que relevante, sobre todo porque para plantear su definición de conocimiento Zubiri arremete con las concepciones tradicionales, desde los clásicos a los modernos, e incluso también discute con algunos posmodernos como Heidegger. Entonces, ¿qué es conocer? Zubiri entiende que conocimiento es todo aquello que constituye a la intelección racional, que es realidad profunda²⁴⁸.

Pues bien, ya sabemos que la intelección racional se apoya en la aprehensión primordial. También sabemos que esta mera aprehensión se caracteriza por tener dos momentos distintos pero dependientes uno del otro: un momento individual, donde aprehendemos la cosa como real, y un momento campal, donde aprehendemos una cosa real entre otras cosas reales. Así, la cosa real inteligida queda actualizada campalmente. Pero resulta que «puede suceder que la cosa real “a una” con el campo que ella determina, nos lance allende esta realidad campal hacia “la” realidad como realidad allende el campo, esto es al mundo» (IR, 2008: 160)²⁴⁹. El campo es ahora el «allende»²⁵⁰, es decir: *mundo*. El campo como mundo puede serlo en distintas direcciones: hacia dentro de las

²⁴⁸ Agrega Zubiri más adelante en su exposición del problema de la profundidad, que «conocer algo en profundidad no es conocerlo ya en su realidad última. Más aún, la intelección en profundidad es un hecho; pero el acceso a la ultimidad es constitutivamente un problema siempre abierto hasta el infinito» (IR, 2008: 168).

²⁴⁹ Zubiri discute aquí con Platón, Aristóteles, Kant y Hegel, diciendo lo siguiente: «Kant entiende por conocimiento todo juicio objetivamente fundado [pero] el fundamento es realidad-fundamento y no determinante objetivo del juicio. Kant ha lanzado el problema del conocimiento por la línea del juicio y del juzgar [Por su parte,] Platón ha dejado abierto y sin solución expresa qué sea el logos en un sentido más radical. [Aristóteles piensa en causas y principios,] en el conocimiento estricto, en la *episteme*, en la ciencia» (IR, 2008: 165-169). Zubiri considera que estas consideraciones sobre el conocimiento no hacen más que *logificar la razón*, es decir que *logifican el conocimiento*. En suma, el punto es que la «realidad profunda no consiste ni en fundamento objetivo (Kant), ni en entidad inteligible (Platón), ni en causalidad, y menos aun en causalidad necesaria (Aristóteles), ni en absoluto (Hegel). La profundidad es el mero “allende” como realidad-fundamento en todos los múltiples modos y formas que ese allende pueda revestir» (IR, 2008: 169).

²⁵⁰ Para no confundir más la descripción del concepto de conocimiento, voy a nombrar este «allende» únicamente como *mundo*. Repasemos. Tendríamos así tres movimientos intelectivos y tres actualizaciones: realidad, *logos* y mundo. Respectivamente, estos tres momentos intelectivos son: aprehensión primordial, aprehensión simple y conocimiento. Además, tendríamos dos realizaciones: una retraída (toma de distancia que es la intelección como *logos*) y otra fundamental (realidad profunda que es el «hacia» de la intelección como razón).

cosas o hacia otras cosas extracampales. En cualquiera de los dos casos, siempre se trata de un «hacia» el *mundo* como fundamento de lo que «es» la cosa real campal. Así escribe Zubiri: «En cuanto fundamento he llamado a la realidad extracampal realidad en profundidad o realidad profunda» (IR, 2008: 161). El conocimiento sería un modo de intelección que de alguna manera nos habla de una transmisión que se lleva a cabo de una intelección a otra. En esta transferencia, el conocimiento es la actualización de una marcha, algo así como una intelección buscándose a sí misma. Entonces, inteligir la realidad profunda es intelección racional y, como tal, la intelección racional es conocimiento. Por extensión, inteligir una cosa racionalmente es conocer. En este punto Zubiri se interroga sobre la estructura formal de este «conocer» y obviamente este tema involucra el problema del método. Veamos de qué se trata.

3-5-8 APUNTES SOBRE EL MÉTODO Y LO METÓDICO

La pregunta por el conocer abre la puerta del factor gnoseológico y epistemológico. Por su marco teórico general, ya sabemos que Zubiri plantea una noología con raíces metafísicas. Como el análisis de la inteligencia lo lleva al factor gnoseológico y éste al epistemológico, la pregunta ahora es por el cómo conocemos. Bien, dado que «lo que se quiere conocer es algo ya campalmente inteligido [y que] lo que queremos inteligir es su realidad profunda» (IR, 2008: 171), conviene recordar que la realidad profunda (o *mundo*) nos habla del fundamento. Pero, en primer lugar, la cosa campal es objetualidad. *Objetualidad* habla de la cosa campal y en esta realidad campal, «la cosa queda convertida en objeto» (IR, 2008: 171). Así, si hablamos de *mundo*, estamos mencionando el fundamento, pero si mencionamos a la cosa campal, ésta última es el objeto. Lo segundo es que ahora el problema es cómo accedemos a ese fundamento. Ese camino obviamente es el *método*. En tercer lugar, sabemos que lo buscado es un conocimiento racional, y que éste de alguna manera nos pone frente a una verdad, y Zubiri llama a esta búsqueda de verdad racional: *encuentro verdadero*:

«Objetualidad, método y encuentro verdadero: he aquí los tres momentos cuya unidad constituye la estructura formal del conocer» (IR, 2008: 172).

En consecuencia, hay que decir que no toda cosa real es objeto y por eso mismo hay que remarcar que para Zubiri hablar del objeto de ninguna manera pretende nombrar algo objetivo. Objeto es la cosa real actualizada en la realidad profunda, porque la objetualidad nos acerca a la actualización de la cosa. Zubiri entiende que el prefijo «ob» envuelve un momento de actualización. Así, dice que «el “ob” no es sino la actualización de la cosa campal como cosa mundanal» (IR, 2008:199).

Recordemos que eso que la intelección racional busca inquirientemente es el fundamento de lo real en el mundo. Para ello, la razón transforma, mediante un modo de actualización, la realidad campal en realidad objetual. La pregunta por el elemento que acompaña esta búsqueda nos pone frente al método, como camino para hallar el fundamento de eso real mundanal. El factor problemático de esta búsqueda es ese fundamento. Así, «método es un abrirse paso en el mundo, abrirse paso hacia el fundamento» (IR, 2008: 203). Pero ¿qué es y en qué consiste el método? Hay que tener presente que Zubiri no está hablando del método científico, sino del camino para hallar el fundamento de lo mundanal, entiéndase esto mundanal como conocimiento. Método es una ruta compleja entre o a través de las formas de realidad. En sus términos: «El método es problema porque no está unívocamente determinado. Por no estarlo es justamente por lo que hay un *metá*, esto es un abrirse paso» (IR, 2008: 204). De aquí surge el carácter inquiriente del método, es decir, esa impronta de tratar de llegar al conocimiento, indagando cuidadosamente con preguntas hacia adentro, tal como lo hace la infancia. Por eso mismo, la razón sentiente tiene ese carácter inquiriente. Método es, entonces «una actualización inquiriente de la realidad [...] método es vía de realidad» (IR, 2008: 206). Nos preguntamos ahora, siempre en las descripciones que nos lega Zubiri, por la estructura del método.

Zubiri considera que «el momento metódico está constituido por tres pasos esenciales» (IR, 2008: 210). Un primer paso nos pone frente a la construcción de un sistema de referencia. La intelección campal y también la intelección mundanal

poseen ambas carácter de «hacia». Cada intelección busca, respectivamente, el «podría ser» y el «sería» en realidad. Pero, mientras que en el caso del «hacia» campal inteligimos lo que la cosa real «sería» desde un catálogo de cosas que están en el campo, en el «hacia» mundanal inteligimos lo que podría ser eso real desde un sistema de referencia: «El doble sentido del hacia estatuye así un doble sentido de intelección: la intelección de lo que algo es en realidad campal y la intelección de aquello por lo que algo es real en el mundo» (IR, 2008: 211). El sistema de referencia tiene una función direccional, porque es un «hacia» mundanal, ya que para Zubiri «conocimiento es ante todo precisión y exactitud, pero es una línea direccional» (IR, 2008: 215). Línea direccional, al no depender de conceptos o expresiones, no implica proposiciones lógicas, porque direccionalidad es una marcha intelectual creadora, «porque el mundo no tiene estructura lógica sino una respectividad real» (IR, 2008: 217).

Entonces, el primer paso de la razón metódica es la creación de un sistema de referencia direccional preciso y exacto. El siguiente paso se erige sobre el primero. Entonces, lo siguiente es averiguar cuál es el término formal de la actividad metódica. En este punto Zubiri considera que, al tratarse de un sistema de posibilidades entre las que hay que elegir un sistema de referencia, dado que se trata de una conversión, lo propio de este paso es la construcción de un esbozo. Con lo cual, al hablar de esbozo estamos frente a una actividad intelectual racional: «Dicho más radicalmente, esbozo es la conversión del campo en sistema de referencia para la intelección de la posibilidad del fundamento» (IR, 2008: 219). Así, se trata de un esbozo de posibilidades. Tenemos hasta aquí el primer y el segundo paso de la razón metódica. Esto es: construcción de un sistema de referencia que esboce las posibilidades para inteligir el fundamento lo real previamente inteligido. Pero, como lo que estamos buscando es la verdad racional, y tenemos que acceder a ella metódicamente, Zubiri dirá que este acceso racional «es formalmente *experiencia*» (IR, 2008: 222). Pero ¿qué entiende Zubiri por *experiencia*? Lo veremos seguidamente.

Todos sabemos de la polisemia del término *experiencia*. Bien, *experiencia* para Zubiri no es sentir como cualidades del sentir, es decir, en ese sentido clásico

de *aísthesis* (αἴσθησις). Pero hay que decir que en nuestro problema «lo sentido en la experiencia no es solo la cualidad sino también su formalidad de realidad» (IR, 2008: 223)²⁵¹. Experiencia, por su carácter intelectual planteado en términos de razón sentiente, es más bien la posibilidad de *experienciar*. Aunque, como «lo experienciado no es algo dado sino logrado» (IR, 2008: 224), ese momento de logro es fundamental para la experiencia racional. En este sentido podría pensarse que estamos más cerca del concepto aristotélico de experiencia, es decir, la *empeiría* (ἐμπειρία). Pero Aristóteles nunca reparó en la característica del sentir como intelectual, sino que habló del sentir en sentido empírico. Bien, para Zubiri «experiencia es *probación física de la realidad. Experiencia no es mera empeiría, ni es mera fijación retentiva de la mismidad, sino fijación esbozante y física de la realidad profunda*» (IR, 2008: 227).

Pero ¿qué es eso experienciado en cuanto tal? Así responde el filósofo español: «La experiencia recae sobre la cosa real según su “podría ser”, y lo experienciado es entonces lo que provisionalmente he llamado inserción o realización del “podría ser”, es decir de algo irreal en lo real campal» (IR, 2008: 228). Esta realización tiene carácter cognoscitivo, y tal carácter cognoscente se lleva a cabo, porque en esta realización, que es razón sentiente, se actualiza lo real en el sentido de los «por qué»²⁵². Lo que significa que este «por qué» está anclado en el carácter experiencial de la razón sentiente. No se trata de cualquier experiencia, sino de la intelección sentiente campal y mundanal. Esto es así puesto que «el sentir, para los efectos de una filosofía de la inteligencia, es ante todo impresión de realidad» (IR, 2008: 231). Así, nuestro problema gira en torno a

²⁵¹ Va otro de los ejemplos que pone Zubiri para explicarse mejor: «Tenemos no solo impresión del verde (en rigor es imposible tener solamente impresión de verde) sino que tenemos impresión de verde real. El sensualismo ha resbalado gravemente sobre este punto» (IR, 2008: 223).

²⁵² Aquí obviamente suenan los rastros del «principio de razón suficiente», pero siempre *aggiornado* por las comprensiones epistemológicas de Zubiri. Varias páginas dedica Zubiri a discutir con la tradición, principalmente con Aristóteles, Hume, Kant y otros modernos. La base de la crítica zubiriana, es bueno repetirlo, se ancla en lo que llama *logificación de la inteligencia*. Es fundamental comprender que la base de la crítica zubiriana radica en la clásica separación entre sentir e inteligir.

un «por» y dos «qués»²⁵³. El primero refiere a una actualización funcional de lo campal²⁵⁴, y los dos segundos refieren a lo campal y a lo mundanal. Así, el «por» sería como un nexo entre los dos «qués». Además, el «por» sentido, dada la funcionalidad del «hacia», es rigurosamente experiencial. Pero hay que tener presente que este «por qué» no es una cuestión lógica sino estrictamente sentiente. En resumen, «hemos examinado qué es experiencia y cuál es su objeto experimentado» (IR, 2008: 241). Bien, experiencia es experimentar y su objeto es la funcionalidad mundanal (el «qué» experimentado como «por»), que resulta ser el problema de la ciencia. Así, «la ciencia no consiste en un sistema de juicios sino en la experiencia del “qué” mundanal en cuanto tal» (IR, 2008: 241). Dado que hasta aquí hemos trabajado en la descripción del concepto zubiriano de experiencia y en su objeto o, mejor, en sus posibles múltiples objetos, resta describir ahora los modos de experiencia.

Ya sabemos que una de las fases del método es la experiencia, entendida ésta como experimentar. Este experimentar es nombrado por Zubiri como probación física de la realidad y por tanto el experimentar está anclado en el «podría ser» en lo mundanal. Así, como los modos de probación en función del «podría ser» son múltiples, también resultan diversos los modos de experiencia. Zubiri llama a estos modos diversos «modos de experiencia como modelizaciones del método, es decir, como modalizaciones de la vía de acceso desde la realidad campal en cuanto realidad a realidad profunda» (IR, 2008: 242). De alguna manera, las tres fases de método entendidas como vías de acceso desde lo campal hacia lo mundanal son modales. Así, esta modalización afecta a las tres fases del método,

²⁵³Zubiri discute en función de un «por» y dos «qué». El primero es «una determinación de aquello que es campalmente real» (IR, 2008: 234). El segundo problema, es decir, el de los «qué», alude a que «lo real campal es un “qué” sentido que nos lanza allende el campo, esto es, allende su propio “qué” campal, hacia un “qué” mundanal. Hay, pues, dos “qués”. El “qué” de la cosa real campal, y el “qué” mundanal en sí mismo. El primer “qué” está campalmente sentido; pero el segundo “qué” no está por lo pronto sentido sino que es un “qué” creado en construcción libre, un “qué”, por tanto, justamente buscado en lo que “podría ser”. Estos dos “qués” tienen una unidad intrínseca: la unidad del “por” [...] De esta suerte el “por” es algo inexorablemente dado en su forma de “hacia”. Por otro lado es un “por” que se mueve inexorablemente en la realidad mundanal» (IR, 2008: 234).

²⁵⁴Porque, como dice Zubiri «la funcionalidad misma está actualizada como un “hacia”, esto es, está actualizada en cada cosa en su realidad “hacia”. Lo campal es funcional en “hacia» (IR, 2008:231).

es decir, al sistema de referencia, al esbozo de posibilidades y a la probación física de la realidad. No obstante, esta última parte de la explicación metódica se centra en lo experiencial de la modalización. Zubiri considera que en muchas ocasiones²⁵⁵, la intelección racional lograda metódicamente resultó ser una gran obviedad, porque nos salió al choque elementalmente. Por eso considera que lo obvio es un modo de experienciación. Dicho con palabras de Zubiri, «muchas de las grandes intelecciones racionales se han logrado con este carácter modal de ser obvias [y como] obvio significa que es algo que nos sale al encuentro [...] obviedad es un modo de experienciación» (IR, 2008: 246-247).

Pero resulta que no toda experienciación es obvia, sino que en la mayoría de los casos la vía de acceso está más cerca de viabilidad: «esta experiencia de lo viable puede revestir a su vez diferentes modos» (IR, 2008: 247). Uno de esos modos de viabilidad es el experimento, porque «el experimento consiste en inteligir manipuladamente lo real» (IR, 2008: 248). Hay cosas que no puedo inteligir, pero siempre las puedo experimentar desde la creación de un esbozo de posibilidades²⁵⁶. Bien, esa es la experiencia como experimento. Pero también podemos experimentar desde un modo afectado por algo interior: «es lo que llamo compenetración [...] la compenetración actualiza mundanalmente lo real en la intelección del experienciador» (IR, 2008: 250). Esta modalización de la experiencia puede hacerse extensiva a cualquier experiencia humana, desde lo biológico hasta lo histórico, e incluso lo social. Todavía quedan otras dos modalizaciones de la experiencia: la de los postulados y axiomas y la experiencia de mí mismo, es decir, la experiencia de mi realidad. La primera importa a Zubiri porque «toda realidad postulada tiene, pues, un modo de experiencia propia: la com-probación» (IR, 2008: 254)²⁵⁷. En el caso de la segunda, Zubiri la llama

²⁵⁵Un claro ejemplo de la obviedad lo encuentra Zubiri en las leyes de Newton. Según sus palabras: «era obvio que la realidad campal fuera mundanal y obedeciera a las leyes de Newton [...] Era tan obvio que los átomos se rigen por la mecánica de Newton que ni siquiera se pudo pensar en que fuera obvio» (IR, 2008: 246-247).

²⁵⁶Zubiri pone el ejemplo de la intelección de los astros y la mecánica cuántica, donde es el experimento lo que provoca lo real: «Se trata de la intervención de la “manipulación” experimental en el contenido de lo experimentado [...] estos hechos que pueden ser físicos, biológicos o humanos» (IR, 2008: 249).

²⁵⁷Zubiri remite en este caso a campos de la lógica y la matemática.

conformación: «he aquí el modo radical de experiencia de uno mismo, es la radical probación física de mi propia realidad» (IR, 2008: 257)²⁵⁸.

Ahora bien, hemos trabajado hasta aquí en descripciones sobre los dos primeros momentos de la estructura formal del conocer, tal como Zubiri los explica en el tercer volumen de la TS. Ahora toca mencionar esa cuestión álgida que es lo que Zubiri llama verdad racional, como tercer momento de la estructura formal del conocer. Para Zubiri, la intelección racional implica encontrar la verdad real, porque ella es la meta de la intelección racional. Él denomina verdad como encuentro a este momento de búsqueda mundanal. Este problema tiene, como todas las estructuras que menciona Zubiri, tres pasos. Primero, hay que explicar qué es la razón como encuentro, es decir, la verdad de la razón; el segundo paso será mencionar la esencia formal de este encuentro o la verdad como encuentro y el tercero implica hablar del momento estructural de la verdad racional.

3-5-9 SOBRE LA VERDAD Y LA RAZÓN O SOBRE LA VERDAD RACIONAL

Razón como encuentro implica dar razón, y Zubiri habla de este encuentro como un *verdadear*. Este *verdadear* es para Zubiri «*verdad real*» (verdad simple). Con todo, resulta que hay otra forma de *verdadear*, que es la «*verdad dual*». Pero como los dos momentos (real y dual) tienen que coincidir, ambas verdades en coincidencia son para Zubiri una «*verdad coincidencial*». El punto es que «toda verdad dual es esencialmente una verdad coincidencial, una coincidencia entre la verdad real de una cosa y la intelección de esta cosa «desde otras». En este momento parece que hace falta dar un paso más para comprender qué quiere destacar Zubiri con el término *verdad*, sea cual fuere su momento intelectual. En ese sentido, Nicolás (La teoría zubiriana de la verdad, 2004), además de estudiar – entre otras cosas vinculadas al concepto de verdad– la concepción de la verdad en Zubiri, la inserción antropológica de la verdad y la constitución histórica de la

²⁵⁸Aquí Zubiri hace referencias a los distintos modos de confesiones vivenciales o espirituales, nombrando a Agustín, Rousseau y también refiriéndose a la búsqueda de nuestra vocación.

experiencia de la verdad, señala que la «verdad es real porque en ella está presente la realidad misma, en cuanto formalidad del “de suyo”, es decir, la realidad de lo aprehendido mismo tal y como es aprehendido» (2004: 135). Y agrega al referirse a las modalizaciones de la verdad que:

En el aspecto intelectual, la formalidad de realidad está estructuralmente abierta, tanto a sus contenidos como a otras realidades. Esta apertura es trascendencia, no en el sentido de la máxima universal (Kant), sino en el de comunidad física de realidad. En virtud de esta apertura trascendental, todo lo real es respecto a otras realidades. Por eso cada cosa real abre un campo de realidad y posibilita la puesta en marcha de todo mecanismo intelectual orientado a la comprensión y conocimiento del mundo [...] Pero hay otros dos modos de intelección que, basados en el anterior, despliegan lo que originariamente está en modo unificado, e incorporan nuevos elementos propios del aparato intelectual-conceptual. Lo aprehendido queda entonces inteligido en un ámbito de realidad y determinado respecto a las demás cosas. Esta es la intelección propia del *logos*. (2004: 141)

Así, Nicolás dice, casi al final de su ensayo, que con un esfuerzo metódico y comprensor «la verdad propia de la razón, lógica e histórica, es la *verdad racional* [...] La unidad de lo lógico y de lo histórico en la intelección racional es lo que formalmente constituye el conocimiento» (2004: 146). Pero, además, este autor cierra su artículo refiriéndose a las «teorías de la verdad» con una frase sumamente relevante: «quizás la aportación más fundamental de Zubiri a esta panorámica sea la de mostrar la intrínseca y necesaria referencia a la realidad de toda concepción de la verdad» (2004: 174).

Bien, de lo dicho con Nicolás podemos agregar que, tal y como ocurre en el caso de la reinterpretación del concepto de *realidad* y su congeneridad con el *acto* de la inteligencia, que se continúa al hablar del sentir como *logos*, incluir un concepto de *verdad* no resulta una ingenuidad en Zubiri. Por eso vale volver al tema de la *verdad coincidencial* y sus caracteres primordiales. Dice Zubiri que la «verdad coincidencial puede tener a su vez tres caracteres esenciales» (IR, 2008: 260): *autenticación* (adecuación de lo afirmado y de la realidad campal)²⁵⁹,

²⁵⁹El ejemplo de Zubiri es entre nombrar un líquido cualquiera, en este caso «verdadar» sobre el vino, es decir, partir de la simple aprehensión de vino y el líquido que estoy aprehendiendo, en este caso, el vino.

veridictancia (intelección en conformidad)²⁶⁰ y *verificación* (actualización de lo real campal en la búsqueda mundanal)²⁶¹. De este modo, concluye Zubiri: «Autenticación, veridictancia y verificación: tales son las tres formas de la verdad dual, de la verdad coincidencial. La verdad de la razón, y sólo ella, es verificación» (IR, 2008: 262).

Pero ¿cuál es la esencia de la verdad en encuentro? Para él «el encuentro en cuanto tal es verificación» (IR, 2008: 263). Y esto es así, porque «la necesidad con que lo real campal nos lanza “hacia” el mundo es justo lo que hace posible encontrar el mundo en lo sentido: es la posibilidad misma de la verificación. Verificar es traer el mundo al campo» (IR, 2008: 263)²⁶². Describimos hasta aquí qué es la verdad de la razón como encuentro, así como también el término formal de la actividad metódica. Ambas descripciones tienen por propósito centrar el problema de la verificación de la verdad racional.

Resta ahora responder al interrogante sobre cuál sea el carácter intrínseco de esa verdad racional. Obviamente, este problema es también de la verificación. Se trata de la verificación como encuentro (carácter lógico de la verdad racional) y como cumplimiento (carácter de verdad cumplida), y la unidad de estos dos momentos. Así, verificación es encuentro de la verdad lógica y también cumplimiento de lo esbozado para lograr ese encuentro racional. Hay que tener presente que no se trata de ninguna actividad sino de un modo de actualización. Zubiri dice que «la intelección racional por ser cumplimiento es formalmente histórica, puesto que cumplimiento es realización de posibilidades» (IR, 2008:

²⁶⁰Coincidencia entre lo real campal y su intelección afirmativa; la coincidencia dicta la verdad.

²⁶¹Sumamente interesante resulta el ejemplo que pone aquí Zubiri, sobre todo porque descubre el carácter abierto del conocer y particularmente su carácter formal. Se trata de una frase de Agustín que dice: «Busquemos como buscan los que aún no han encontrado, y encontremos como encuentran los que aún han de buscar, porque cuando el hombre ha terminado algo no ha hecho sino comenzar» (IR, 2008: 261).

²⁶²Hay una serie de repeticiones y nuevos desgloses que no parecen funcionales en nuestro problema. El tema de que sea la verdad racional es una problemática planteada por Zubiri. Sólo en ese sentido estamos describiendo algunos de los aspectos que consideramos más relevantes del relato del autor. Además, hay que tener presente la cuestión epocal de la trilogía sentiente. Por un lado, la novedad de buscar una unidad entre sentir e inteligir. Por otro, el anacronismo (si se nos permite el término) del recurso de hablar de la verdad. A nosotros nos interesa el factor epistemológico y gnoseológico, es decir, el conocer y el conocimiento. Pero de ninguna manera pretendemos entrar en el inconmensurable problema de la verdad, sea esta racional, ontológica, espiritual o metafísica, o cualquier otra forma de entender el término *verdad*.

302). No se trata, pues, de condicionamientos ni de historicidad. El carácter histórico de la verdad racional se funda en la actualidad, en la realización del encuentro de lo esbozado y en su cumplimiento. Consecuentemente, en la verdad racional se actualiza lo real mundanal en verificación. Lo verificado es lo real actualizado en razón. Por eso «la historicidad aquí es un modo de actualidad. No es un modo de actividad» (IR, 2008:304). Pues bien, Zubiri lo explica de esta forma:

El conocimiento es verdad en esbozo y es por tanto intrínseca y formalmente lógico-histórico precisamente por ser intelección cumplida en encuentro [...] El conocimiento nace de una intelección insuficiente y termina en intelección ulterior [...] El conocimiento es modulación de la intelección [porque] es sucedáneo de la aprehensión primordial, y éste su carácter de sucedáneo consiste precisa y formalmente en ser una actualización lógico-histórica de la realidad actualizada como problema.(IR, 2008: 313-316)

Bien entendido el punto de vista de Zubiri, el conocimiento es el carácter intrínseco de esa verdad racional. El conocimiento (la verdad racional) no es una aprehensión primordial. Tampoco es una simple aprehensión (*logos* individual y campal). Pero sin las consiguientes actualizaciones de esos dos momentos que constituyen ambas aprehensiones, arribar al conocimiento sería un quehacer insostenible. Las intelecciones ulteriores se apoyan en la aprehensión primordial. Estas impresiones de realidad del acto intelectual no son simples aprehensiones (*logos*) ni tampoco conocimiento (razón), pero sin esas aprehensiones primordiales el conocimiento no sería posible. La aprehensión primordial es un acto de la inteligencia sentiente en comunión con las cosas reales. El conocimiento, por su parte, es un modo ulterior de la intelección. Es así que el conocimiento (inteligencia y razón) es una modalización de la aprehensión primordial (inteligencia sentiente) que ya ha recorrido su trayectoria lógica en los juicios afirmativos (inteligencia y *logos*). Aclarado el punto de vista fundamental de la noología de Zubiri, el siguiente gráfico²⁶³ pretende visualizar resumidamente los modos de actualización, es decir, de los tres momentos intelectivos de la inteligencia sentiente: aprehensión primordial, *logos* sentiente y razón sentiente.

²⁶³ Este gráfico es de elaboración propia.



ILUSTRACIÓN 2: PROCESO UNITARIO DE LA INTELECCIÓN SENTIENTE

Cada uno de estos modos se apoya en el anterior. No obstante, nunca tenemos las intelecciones por separado, sino que son tres momentos unitarios, porque las diversas modalizaciones se apoyan en la primera intelección, es decir, en la aprehensión primordial. Por eso las actualizaciones ulteriores (*logos* y razón) son re-actualizaciones de la impresión primordial. Esa es la llave hacia el encuentro del conocimiento. En este sentido, no hay separación entre el inteligir y el sentir, porque inteligencia y realidad son congéneres y por eso se sienten en el mismo acto intelectual, aunque la razón sentiente implique un esfuerzo productivo asimilable a un hacer de actividad. Resta ahora responder al interrogante sobre cuál sea entonces la unidad de esta intelección sentiente.

Hemos trabajado hasta aquí en las descripciones sobre la inteligencia sentiente y sus actualizaciones de la realidad o modalizaciones: «aprehensión primordial de la cosa real, intelección de una cosa real entre otras del campo

(intelección campal, *logos*), la intelección de cada cosa real ya aprehendida en el campo pero actualizada ahora como momento de realidad del mundo (razón)» (IR, 2008: 319).

3-6-LA UNIDAD DE LA INTELECCIÓN SENTIENTE

Habíamos mencionado que no hay separación entre inteligir y sentir, dado que ambos constituyen el acto intelectual. Esta congeneridad nos habla de la unidad modal del acto intelectual, y nos da la pauta de que se trata de modalizaciones que se apoyan en la impresión primordial de realidad. Por eso hay que tener presente que, sin la impresión de realidad, es decir, sin haber tenido una aprehensión primordial, no ocurre el movimiento que caracteriza al acto intelectual como conocimiento. Es decir que hay una aprehensión primordial de realidad sin la cual el movimiento del *logos* no ocurre, y entonces no hay ese lanzamiento abierto o mundanal que implica la búsqueda racional. Dicho de otro modo, la reactualización de *logos* y la razón implica necesariamente a la aprehensión primordial, por ser a ella a la que cada reactualización vuelve para actualizarla. Dicho con las palabras de Zubiri: «Reactualización es reversión. Es decir, con la segunda intelección en la mano volvemos a la primera desde la segunda [...] Por consiguiente la primera intelección queda como encapsulada o encerrada en la segunda» (IR, 2008: 329).

Así, en la reactualización que implica la actualización de la aprehensión primordial, la cosa queda *comprehendida*: «La comprensión es lo que va a constituir el modo de estar presente la cosa real nuevamente» (IR, 2008: 329). Zubiri utiliza el término *comprensión* en el sentido usual, es decir, el de comprender algo. Así, el acto unitario de la intelección reactualizada es comprensión²⁶⁴. Dicho esto, es importante mencionar qué entiende Zubiri por

²⁶⁴Hay que decir que en esta parte del texto Zubiri da su propio concepto del término *comprender*. Dice que de ninguna manera se trata de la ciencia comprensora de la filosofía medieval. Pero tampoco se trata de la ya clásica distinción de Dilthey entre explicación y comprensión. En ese

comprensión. Vale aquí la siguiente larga cita que haremos porque es el punto cúlmine de la inteligencia sentiente, es decir, es el epílogo de la noología de Zubiri:

Y entonces hemos de preguntarnos qué es comprender. Ya lo hemos dicho: en la comprensión se vuelve a aprehender una cosa ya aprehendida como real, a la luz de lo que hemos aprehendido que ella realmente es. Hay pues tres actualizaciones intelectivas de una misma realidad. En primer lugar la actualización intelectual de la cosa como real: la aprehensión primordial de realidad. En segundo lugar, la actualización intelectual de lo que la cosa real es realmente, la intelección modal en logos y razón. Finalmente, en tercer lugar, la actualización intelectual de la misma cosa real (que se había aprehendido ya en aprehensión primordial), pero incorporando modalmente a ella lo que se ha actualizado en la intelección (logos y razón) de lo que realmente es. Esta tercera actualización es comprensión. Comprender es aprehender lo real desde lo que realmente es. Es inteligir cómo la estructura de la cosa está determinada desde lo que realmente es. Es justo el acto de intelección unitaria y modal. (IR, 2008: 332)

La comprensión es el acto propio de la intelección modalizada, esto es, de las re-actualizaciones de lo real en la inteligencia. Comprensión²⁶⁵ es la modalización de la inteligencia sentiente. Aquí Zubiri hace ingresar una nueva palabra en su noología, aunque es antigua desde la gnoseología tradicional: *entendimiento*. Porque «la *comprensión* es el acto propio de esta inteligencia modalizada es lo que debe llamarse *entendimiento*. El acto propio del entendimiento es justamente comprender, esto es entender lo que algo es realmente» (IR, 2008: 341). Bien, la unidad del inteligir está dada por el sentir, porque: «Comprender es siempre y sólo recuperar en la intelección de una cosa

sentido, no se trata de *Verstehen*, porque no es *intellectus* (en el sentido de intelección), sino de comprensión.

²⁶⁵ Es interesante y oportuna la distinción que hace Barroso Fernández (La crítica de Zubiri a la hermenéutica heideggeriana desde la descripción del proceso intelectual, 2006) sobre el concepto de comprensión en Heidegger y en Zubiri. En este sentido, este autor señala que «las distintas concepciones de la comprensión por parte de Heidegger y Zubiri son paralelas a las diferencias entre la ontología del primero y la metafísica del segundo» (2006: 118). Pero, además, tal como propone este mismo autor en otro consistente artículo (Barroso Fernández, Actualidad e intencionalidad en Zubiri, 2013): «Conciencia y ser no son lo más radical, sino respectivamente, intelección y realidad» (2013: 393). En este sentido, dice Zubiri (Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica, 2006), que «en el caso del hombre [el ser] tiene un nombre preciso: se llama Yo [Pero] el Yo nunca es lo primero. Lo primero es la realidad del hombre. Y precisamente, porque el hombre es ya real, es por lo que efectivamente puede afirmarse a sí mismo en tanto que un Yo» (2006: 9). Este texto corresponde a un curso que Zubiri impartió en el mes de enero del año 1974 y que fuera editado por Alianza en conjunto con la Fundación Xavier Zubiri en el año 2006.

real su estructuración como realidad sentida» (IR, 2008: 339). Por este motivo y, dado que comprender es entendimiento²⁶⁶, hay que decir que «el entendimiento es el resultado de la razón y no principio de ella» (IR, 2008: 342). Aun así, hay que destacar que «desde el punto de vista de su contenido, la inteligencia está parcialmente fundada en lo que el entendimiento haya averiguado. Pero desde el punto de vista de la realidad, el entendimiento está fundado en la inteligencia. Sin nuda inteligencia no habría entendimiento» (IR, 2008: 343). Por lo dicho, es importante visualizar nuevamente la diferencia interpretativa sobre el término *comprensión* que hay entre Heidegger y Zubiri. Ambos fueron discípulos de Husserl y además el segundo estudió con Heidegger. No obstante, existen diferencias que es preciso mencionar. Diego Molina García (Realidad y ser: una lectura comparada de Zubiri y Heidegger, 2006) dice acertadamente que:

Para Zubiri, la gran aportación de Heidegger radica en haber superado la idea de «conciencia» mediante la idea de «comprensión», y la idea del «darse» mediante la idea del aparecer, en el sentido del «mostrarse» como «siendo». Sin embargo, la función primaria del hombre no es comprender el ser, sino enfrentarse sentientemente con la realidad de las cosas, y además, el ser carece de toda sustantividad: el ser es lo que es «respectivamente»; y esta respectividad no es respectividad al hombre, sino a la realidad de todo. (2006: 169)

Así, las sucesivas reinterpretaciones terminológicas que aporta Zubiri son más que válidas para volver a las clásicas interpretaciones sobre el ente y el ser, la realidad y la filosofía en general. Vale aquí hacer ingresar el último término que aborda Zubiri en el tercer volumen de la TS: *saber*. Considera que el saber es un estado intelectual, entendiendo por estado «un modo de quedar determinado por algo» (IR, 2008: 344). Por eso, Zubiri dice que «el quedar intelectivamente retenidos por lo real y en lo real en cuanto tal es justo lo que rigurosamente llamamos *saber*» (IR, 2008: 346). Hay por lo menos tres tipos de saber. Primero, hay una *nuda intelección*. Esta simple intelección, es decir, la aprehensión primordial, es un saber radical propio del estar en la realidad. En segundo lugar, la intelección de *logos* y razón. Se trata de un quedar que ya no es estar en la

²⁶⁶Obviamente aquí Zubiri discute con Kant (entendimiento como facultad de juzgar) y con Hegel (razón como principio de toda intelección).

realidad sino en la respectividad de lo real, una unidad radical que precisa discernir, definir y demostrar. Por último, el estado intelectual que es entendimiento, al que llegamos en función de la comprensión. Tres tipos de saber: «estar en la realidad, estar en lo que lo real es realmente, estar comprensivamente en la realidad» (IR, 2008: 350). El cierre no podemos más que hacerlo con Zubiri, porque nunca podríamos describir mejor su punto de vista sobre la inteligencia humana. Dice Zubiri, entonces:

La filosofía ha contrapuesto sentir y inteligir fijándose solamente en el contenido de ciertos actos. Pero ha resbalado sobre la formalidad. Y aquí es donde inteligir y sentir no sólo no se oponen sino que, pese a su esencial irreductibilidad, constituyen una sola estructura, una misma estructura que según por donde se mire debe llamarse inteligencia sentiente o sentir intelectual. Gracias a ello, el hombre queda inamisiblemente retenido en y por la realidad: queda en ella sabiendo de ella. Sabiendo ¿qué? Algo, muy poco; de lo que es real. Pero, sin embargo, retenido constitutivamente en la realidad. ¿Cómo? Es el gran problema humano: saber estar en la realidad. (IR, 2008: 351-352)

Finalmente, hay que mencionar que este capítulo es la clave en nuestra investigación. No sólo porque nos hemos ocupado en caracterizar la TS, sino también porque nos hemos propuesto continuar el estudio sobre la obra de Zubiri que emprendimos en el anterior capítulo, junto con otros autores que se ocupan de estudiar la obra de este filósofo vasco en particular. Bien, hemos intentado caracterizar la noología de Xavier Zubiri con el propósito de aplicarla a la EDH. En ese camino, en esa marcha intelectual, diría Zubiri, nos pareció adecuado mencionar varios escritos del mismo autor por distintos motivos. Primero, porque toda su obra resulta una concatenación temática fundada en una idea central: la congeneridad entre inteligencia y realidad, con la cual queda afirmado que el acto de la intelección es algo primordialmente físico. Así, más acá o más allá de los temas que aborda cada uno de sus libros, lo cierto es que, de alguna manera u otra, el eje siempre es la realidad y su correlato en la inteligencia humana. Inteligencia y realidad son términos congéneres. Esta es la tesis primordial de Zubiri. Inteligencia y realidad son el único binomio del que trata la Inteligencia Sentiente. Hay que repetirlo: la noología no es una epistemología. Tampoco es

una metafísica o una tematización antropológica. Hay muchas obras de Zubiri que abordan, además de los campos mencionados, temas éticos, políticos, teológicos. Pero en la profundidad de su obra descubrimos que su principal preocupación ha sido desde el comienzo de su vida, como escritor y docente, la enseñanza²⁶⁷.

3-7 A MODO DE CIERRE O CONCLUSIÓN PARA ABRIR OTRAS PUERTAS

Estudiar la inteligencia humana no es nada novedoso. Ya se trate de filosofía, de pedagogía o de psicología, o tal como se visualiza últimamente, de neurociencia, la cuestión de la inteligencia ha estado perennemente presente, está presente y, seguramente, la tematización sobre este significativo problema humano seguirá estando por siempre en la literatura, en los textos científicos y en la reflexión filosófica. Lo cierto es que, aunque desconocemos los motivos que han mediado para provocar el escaso interés que la filosofía de la educación y la pedagogía le han otorgado a la TS, vale ensayar algunas de las múltiples contingencias sobre dicha ausencia. En primer lugar, hay que mencionar la dificultad de abordaje teórico y metodológico que implica estudiar tamaña obra y fundamentalmente el rechazo por parte de la comunidad pedagógica hacia cualquier estudio vinculado a marcos teóricos derivados de cualquier perspectiva metafísica²⁶⁸. Además, no hay que perder de vista las opciones políticas que implica la elección paradigmática de cualquier teoría por parte de la comunidad científica. Esto nos pone frente a un problema epistemológico, es cierto. Pero de ninguna manera pretendimos entrar en esa discusión.

Únicamente intentamos visibilizar lo que consideramos el mayor aporte que ha legado Zubiri a la filosofía de la educación, y para ello resulta necesario

²⁶⁷ Son ejemplos válidos de lo que estamos afirmando: "Notas sobre la inteligencia humana" y "Filosofía del ejemplo". El primero se puede consultar en la página web de la Fundación Xavier Zubiri (Notas sobre la inteligencia humana, 1966). El segundo ha sido publicado por Alianza y Fundación Xavier Zubiri (Zubiri, Primeros escritos: 1921-1926, 1999 [1995]).

²⁶⁸No obstante, aunque Sobre la Esencia tenga marcos teóricos que podrían entenderse como una cuestión metafísica, hay que tener presente que la TS es noología, es decir, una teoría sobre la inteligencia humana.

nombrar los posibles impulsos que implicaron el poco interés que ha suscitado la TS, sobre todo en lo que hace a la teoría de la educación o filosofía educativa. Consideramos que la contribución que significa la obra de Zubiri no ha sido capitalizada adecuadamente ni por el mundo filosófico ni por la comunidad teórica próxima a las tematizaciones educativas. Y, si lo han hecho, esa tarea no se ha visualizado correctamente o es probable que no se haya citado al autor como corresponde.

Lo cierto es que la TS, en sus tres momentos intelectivos: *primordial*, *lógico* y *racional*, es aplicable al problema epistemológico y metodológico de la EDH. Un conflicto que hemos intentado presentar como un claro componente práctico o quizá físico²⁶⁹ (biológico, automático, espontáneo, instintivo), como lo llama Zubiri, y por ende sentiente. En ese sentido, el momento de *aprehensión primordial de realidad* puede equipararse al primer momento del método pedagógico que hemos propuesto para afrontar la EDH (Fernández, 2013b), algo más práctico que cognitivo, y que llamamos *nivel sensibilizador*. En segundo lugar, ese momento que Zubiri llama inteligencia y *logos* puede perfectamente equipararse al segundo nivel metodológico de la EDH, es decir, el *nivel teorizador*. Y, finalmente, las explicaciones que Zubiri brinda en la inteligencia como *razón* es manifiestamente vinculable al tercer nivel metodológico de la EDH, el momento *agenciador o activo*.

Bien, hemos mencionado en reiteradas oportunidades que percibimos un problema epistemológico entre enseñar derechos humanos como campo jurídico y educar en derechos humanos como campo ético-político. Sin reconocer este nudo epistemológico, no lograremos hacer foco en la distinción entre uno y otro campo, es decir, entre enseñar derechos humanos como un contenido temático propio del derecho internacional y educar en derechos humanos como una problemática axiológica. En lo que sigue, procuraremos mostrar sintéticamente las conexiones que visualizamos entre EDH y *noología*, puesto que ésta resulta el parámetro primordial para comprender a aquella. Visibilizar la distinción epistemológica es un

²⁶⁹ Vale recordar que Zubiri utiliza el vocablo «físico», en su sentido originario, y para designar algo que no es cognitivo. Se trata tan solo de nombrar eso que llamamos «darse cuenta».

modo de comprender que la EDH trata de una cuestión propia del campo de la filosofía de la educación.

La *noología* zubiriana logra desentrañar y poner al soslayo ese viejo, pero no por eso retrógrado, problema sobre la inteligencia humana. Zubiri es uno de esos autores que demuestra amplia inquietud por la enseñanza. Aunque su TS no se refiera estrictamente al problema educativo, su visión sobre la inteligencia y, con ello, la cuestión intelectual brindan conceptos suficientes para convertirse en una teoría educativa. Dicho de otro modo, el problema entre el enseñar y el aprender no puede perder de vista cuál es el origen y en qué consisten los movimientos de la inteligencia humana. Ahí está uno de los puntos centrales para establecer relaciones entre el problema de la EDH y la *noología*. Es cierto que enseñar y aprender un contenido conceptual determinado no puede separarse de una noción sobre la inteligencia humana. Pero también es cierto que la *noología* no es una teoría sobre el aprendizaje, como tampoco es un billete didáctico. La *noología* tampoco es una teoría pedagógica. La *noología* es una teoría sobre la inteligencia humana, que se halla fundamentada a partir de un enorme caudal filosófico. En este sentido, la *noología* es una teoría que puede dar letra a la filosofía de la educación.

También hay que decir que hemos tratado de ir al fondo del problema de la educación, EDH en nuestro caso particular, y pensarlo como un tema propio del campo ético-político. Ahí está el punto de unión entre educación y filosofía práctica. Pero, además, la filosofía de la educación no puede darse el lujo de omitir un abordaje contundentemente teórico sobre el problema de la inteligencia humana, puesto que ella es el motor de la cuestión gnoseológica. Aquí resuenan dos temas elementales para hablar de la educación y, por tanto, de la EDH: la *aprendibilidad* y la *enseñabilidad*, en este caso de los derechos humanos como campo ético-político. Dicho sintéticamente, el término *enseñabilidad* nos habla de las posibilidades que tiene un campo disciplinar de ser enseñado y nos coloca ante la desnudez del enfoque pedagógico que cada docente asume en dicha tarea, algo que no suele hacerse explícito. De este modo, la *enseñabilidad* no hace referencia a una teoría didáctica o a otra sobre el aprendizaje, o a una

cuestión epistemológica como transposición de un saber, pero las incluye a todas. Así, la pedagogía es un conjunto de saberes que envuelve de suyo el problema de la *enseñabilidad* y eso nunca puede ser al revés, tal como supondría considerarla como algo perteneciente a la disciplina científica. En este sentido, la filosofía de la educación se hace cargo de toda esa problemática junta: epistemológica, antropológica, científica, metodológica, ética, política y curricular, entre otras. Los derechos humanos son un campo jurídico y, en ese sentido, podría decirse que son una disciplina científica enseñable.

Pero el problema de la enseñabilidad de los derechos humanos, en el estricto sentido de su enseñanza y aprendizaje, es decir, como EDH, no está vinculado a la transposición didáctica de ese campo jurídico, sino que está más cercano a un planteamiento de la *filosofía práctica*. Bien, toda disciplina en la que intervenga la actividad humana merece recuperar la tradición de la filosofía práctica, es decir, aquellas ciencias que se ocupan de los factores ético-políticos de todo sujeto de la educación. En la base del problema epistemológico de la teoría de los derechos humanos, está el problema de la construcción cultural fundada en sus principios. Aquí nace el problema principal entre la teoría de los derechos humanos y su enseñanza, porque si sólo se enseñan desde una perspectiva jurídica, dejan de ser una EDH y se transforman en un contenido disciplinar como cualquier otro de los tantos que circulan en la formación inicial, básica, secundaria y profesional. En ese marco, el mandato que asume la EDH es el de buscar y encontrar los medios e instrumentos para transformar la teoría de los derechos humanos en sostén activo de la construcción cultural. Es un modo de situarse frente a las cosas del mundo circundante, de una manera particular y con una actitud característica. Podría decirse que se trata de un circuito cíclico: *acción-reflexión/crítica-acción*. Este contorno circular e incesante es asimilable a los tres niveles metodológicos de la EDH: *sensibilización, teorización y agenciamiento*. Pero hay más: estos tres momentos del método de la EDH no solo se asemejan al circuito activo de la *filosofía práctica*, sino que se corresponden también con los tres movimientos de la inteligencia sentiente: *aprehensión, logos y razón*.

Pero vayamos por pasos lentos en los que podamos poner en tensión la *noología* y el factor metodológico de la EDH, porque ahí es donde nuestra tematización se transforma en problema filosófico. Hemos señalado aquí, en varias oportunidades, que vislumbramos un problema epistemológico entre la enseñanza de los derechos humanos y la EDH. En ese sentido, podríamos decir que, de alguna manera, estamos frente a términos congéneres, porque ambos se influyen mutuamente, pero no son lo mismo. De esa misma manera, inteligencia y realidad, tal como nos enseña Zubiri, resultan términos congéneres y, por ende, aun siendo cosas distintas, se influyen mutuamente. De ese modo, la *inteligencia es un acto humano y sentiente*. Lo que sentimos es la realidad que nos circunda. Es la realidad, es decir, las cosas que están aquí y ahora (lo político, lo ético, lo cultural), el móvil (contenido) del pensar. La cultura de los derechos humanos es un conjunto de conocimientos basados en el reconocimiento de factores ético-políticos, que se transformaron, en función de diversas acciones humanas que se llevaron a cabo a lo largo de la historia, en documentos jurídicos. Fueron los diversos sentires humanos que aprehendían la indignación ante las injusticias del reparto de los bienes materiales y simbólicos los motores ético-políticos que dieron qué pensar y ameritaron la redacción de contratos sociales cada vez más inclusivos. Aunque esos instrumentos jurídicos puedan ser, a ratos, herramientas de dominación, son derechos logrados mediante una serie de luchas políticas. Todos sabemos qué bienes son necesarios para vivir juntos sin matarnos los unos a los otros: trabajo, alimento, vivienda, vestido, educación, libertad de expresión y culto, acceso igualitario a la justicia, salud, etc. No hace falta ser un eminente intelectual para comprender que la paz mundial no se resuelve, únicamente, con la ausencia de guerra. Sin embargo, la vigencia real de esos derechos básicos que el mundo ha reconocido positivamente (jurídicamente) depende del nivel de participación y exigencia permanente de la ciudadanía. Es la práctica ciudadana activa la que mantiene viva la vigencia real y exigencia de los derechos.

Bien, ahí está el primer nexo entre *noología* y EDH. Las injusticias sociales están en nuestro mundo circundante. Aunque existan miles de contratos sociales que reconozcan derechos, el reclamo de la parte de los bienes que aún no le ha

tocado a gran parte de la humanidad no termina con la sanción de una norma que reconozca derechos. Esa cohesión social que parece imponerse con los contratos sociales es una ilusión. Por eso, no es el caudal normativo lo que se mueve en el primer momento metodológico de la EDH (sensibilizador, sentiente, impresivo) sino su problematización. La crítica y reflexión de los modos y medios (contratos, convenciones, pactos, declaraciones, protocolos, mecanismos de vigilancia, etc.) en que se obtienen y reconocen derechos, tiene que ser constante, dialogada, activa y participada. Y este es un factor claramente ético-político y, por ende, un campo propio de la filosofía práctica. *Sensibilizar* (primer momento del método de la EDH) es aprehender sentientemente la realidad que está presente aquí y ahora. Sensibilizar es problematizar el estado actual del mundo de la vida, porque esa acción es el puntapié inicial de la crítica. No alcanza con reconocer en un tratado, convención o constitución que tenemos derechos; también es necesario participar y dialogar activamente sobre los recursos necesarios para poder disfrutarlos plenamente. El diálogo es la base de la comunicación humana para criticar y reclamar todo eso que aún nos falta. El diálogo problematizador está en nuestra condición humana. La acción dialógica es producto de la inteligencia sentiente. La aprehensión primordial de realidad es ese momento intelectual que enciende el proceso de la inteligencia sentiente. La aprehensión primordial de realidad es una especie de acto dialógico comunicativo entre las cosas de la vida y cualquier inteligencia sentiente. Se trata de un mecanismo que opera entre la naturaleza de la inteligencia humana y eso que nos pasa aquí y ahora. La inteligencia vista desde una perspectiva sentiente no es una facultad intelectual sino un acto humano. Así, *sensibilizar* es problematizar el mundo circundante. *Sensibilizar* es aprehender nuestra realidad, las cosas de la realidad, sentientemente. *Sensibilizar* es un modo inicial de aplicar la inteligencia sentiente al problema de la EDH.

Seguramente habrá que seguir estudiando la *noología* zubiriana durante un largo tiempo más. Aquí nos alcanza con reconocer que, en el estricto caso de la EDH en particular y la educación en general, la TS brinda un insoslayable aporte filosófico a la esfera educativa. Así, lo dicho anteriormente permite descubrir los nexos entre la inteligencia sentiente (es decir, el primer volumen de la TS) y el

primer momento del método de la EDH (es decir, la dimensión problematizadora o sensibilizadora). Ahora bien ¿cuál es el vínculo entre el segundo momento del método de la EDH, esto es, el nivel que hemos llamado «teorizador», con las concepciones zubirianas sobre *Inteligencia y Logos*? Bien, el segundo momento del método para la EDH se basa en el estudio del contenido temático de la enseñanza de los derechos humanos. Esos contenidos conceptuales se ubican en un campo jurídico que llamamos teoría de los derechos humanos: su historia, sus instrumentos y mecanismos internacionales, regionales, nacionales y locales de protección, promoción y vigilancia, su problemática axiológica, sus contrariedades, etcétera. De alguna manera, esta dimensión teorizadora o normativa es el nexo entre los derechos humanos y la EDH.

Lo que se busca en este segundo momento metodológico de la EDH (teorizador) es vincular el momento problematizador (primer nivel) con la teoría de los derechos humanos (antecedentes, mecanismos de protección y promoción de derechos, instrumentos de vigilancia y control respecto de su cumplimiento, actores sociales involucrados en el proceso de redacción y sanción de las convenciones, reconocimiento de organismos que se ocupan del tema, normas nacionales e internacionales que se fueron incorporando a la Constitución Nacional, etc.). De ese modo, la *inteligencia sentiente* (momento sensibilizador) permite identificar el vínculo entre *inteligencia y logos* (momento teorizador o normativo). Es que tanto la intelección como lo inteligido actúan en respectividad. Ambas cosas van juntas.

Sin embargo, hay que advertir que aún no hablamos de conocimiento, sino de una *aprehensión primordial*. Dicho de otro modo, hay en la condición humana un movimiento espontáneo de la inteligencia sentiente (aprehensivo) que motoriza a que la inteligencia humana, voluntariamente, se lance al campo de las cosas reales, al campo de respectividad. Ocurre que, como la respectividad es abierta, nuestra inteligencia está en condiciones de lanzarnos hacia las otras cosas del campo. Ese modo ulterior de intelección, es decir, ese modo de inteligir qué es «en realidad» eso que ya *aprehendimos* «como real» en el acto sentiente de la inteligencia es una respectividad campal que abre otros campos de respectividad.

Ahora se trata de un modo de intelección distinto al de la *aprehensión primordial*, porque el *logos* es una *intelección dual* (se mueve entre las cosas) y *dinámica* (toma distancia para elegir una cosa del campo). En este modo intelectual, el sentiente aprehende una cosa real entre las muchas cosas reales que hay en el campo. Podría decirse que, de la aprehensión primordial (léase sensibilización o problematización), en este segundo momento del método (léase teorizador o normativo), podemos identificar una cosa entre muchas que hay en el campo de realidad (por ejemplo, los antecedentes históricos del derecho internacional de los derechos humanos). Aunque todavía no hay conceptos, en este segundo momento del método hay *logos*, y eso se verifica en que hay algo de la voluntad humana que se juega en este modo intelectual. Dicho de otro modo, Zubiri dice que la vida mental tiene dos formas: una espontánea y otra voluntaria. Mientras que el acto de aprehensión es espontáneo, en el movimiento ulterior, en el que hay *logos*, aparece la voluntad. Ajustando mucho la terminología, diremos que en el primer momento del método de la EDH y por tanto ante la espontaneidad del movimiento aprehensivo primordial, está presente, se descubre, se presenta, se instala, nos inquieta, etc. el «deseo de aprender», como un factor intrínseco de la condición humana.

Por otro lado, al ser la formalidad de realidad abierta al campo, donde hay muchas cosas entre (y en función de) otras cosas, cada una de las cosas que hay en ese campo es «de suyo», esto es, cada cosa del campo posee su luz identitaria. Con lo cual, cualquier impresión de realidad alberga una diversidad de contenidos, y se convierte en una comunidad física de realidad. En este preciso momento, opera propiamente la voluntad del sentiente para elegir una cosa entre muchas. Así, en esa diversidad de contenidos que hay en el campo, el *logos sentiente*, muñido de voluntad sentiente, inicia su movimiento dual y dinámico. Ese campo de realidad está integrado por el caudal de cosas (en este caso se trata de conocimientos históricos) del campo (jurídico internacional, regional y nacional). Como la intelección primordial (problematización) se puso en marcha en esa congeneridad entre inteligencia y realidad, que resulta el motor de la inteligencia sentiente, una vez reconocido el campo de contenidos que está en la realidad

cotidiana, se inicia algo así como una elección de cosas del campo, que mueve voluntariamente al *logos* sentiente. Es el momento de trabajar con la teoría. Es el espacio propio de la consulta normativa. Es el contexto en el que cabría incorporar que la condición humana también posee un dominio voluntario: «el poder de enseñar». En este segundo momento metodológico (*teorizar*) se destaca la capacidad de quien se supone enseña para incorporar al campo de realidad del aula el caudal de conocimientos que hacen al campo cognitivo de los derechos humanos, y permitir de tal forma el surgimiento del aprendizaje de quien –se supone– aprende. *Teorizar* es poner en acción el *inteligir del logos*, tanto en su movimiento dual como en lo que hace a la toma de distancia, es decir, el movimiento dinámico. *Teorizar* es reconocer que en la condición humana hay una voluntad que es *sentiente* y que ella mueve a la inteligencia y viceversa. *Teorizar* es un modo de aplicar el *logos sentiente* a la EDH.

Hasta aquí, pretendimos compendiar los aspectos salientes del tercer y segundo capítulo, es decir, *inteligencia y logos sentiente*, aplicados al primer y el segundo momento del método de la EDH, respectivamente. Resta hacer unos comentarios sobre los aspectos primordiales de *Inteligencia y razón*, y su conexión con el tercer momento del método de la EDH, esto es, con el momento *agenciador o activo*. Estudiar la realidad es una empresa que no puede llevarse a cabo sin fundamentar qué cosa sea saber. He aquí la principal crítica que recibió Zubiri tras la publicación de *Sobre la esencia* (1962). Zubiri considera que existe un factor mutuamente influyente entre conocimiento y realidad. Resulta que para la TS, así como el saber no es algo que podamos alcanzar sin estar en la realidad, el conocimiento sobre la realidad tampoco se logra sin un estudio profundo sobre qué cosa sea saber, entendido este término como *conocer*. Uno incluye al otro y ambos se incluyen mutuamente. Conocimiento y realidad son congéneres, porque uno no es sin el otro, al igual que ocurre con el binomio inteligencia y realidad.

Ahora bien, la *razón sentiente* es una marcha de la intelección que Zubiri identifica con la actividad pensante. Somos conscientes de que estamos frente a un campo sumamente problemático. Sobre todo porque, para referirse al tema de la *razón*, hay que reconstruir todo el edificio epistemológico y hasta, si se quiere,

fundar uno nuevo. En esta tarea reconstructiva, habrá que hablar del pensamiento, del origen de la razón, de la actividad racional, dar un concepto sobre qué cosa sea el conocer, e identificar un método factible de arribar al conocimiento. He aquí la palabra mágica: conocer. *Conocer* es la *unidad de la inteligencia sentiente*, porque esa unidad implica que hemos logrado *comprender*. Volviendo a la marcha intelectual, hay que decir que la aperturidad del mundo, entendido éste como unidad de respectividad campal, permanentemente nos enfrenta a un tipo de ignorancia. En ese sentido, la marcha de la intelección es un movimiento hacia lo desconocido, y por eso mismo nos enfrenta a una búsqueda que se vincula con el pensar. Así, la búsqueda de la razón, pensada como camino al conocimiento, se prepara ante el descubrimiento de aquellas cosas de la realidad que resultan ser aquellas que nos «dan que pensar».

Ahora bien, en el acto del pensar, la inteligencia sentiente, se mueve, aunque nunca recorre ninguna distancia, *actualizando* lo real. Actualizar es el resorte de cada momento o escalón de la inteligencia. Actualizar indica que algo se vuelve actual. Actualizar, revela la capacidad de que una cosa se torne vigente. Así, ese camino del pensar que nunca recorre distancias es llamado por Zubiri «modalización». Dicho con otras palabras, en el acto del pensar, los sentientes vamos inteliendo y actualizando eso que nos pasa en la realidad (*actualización individual*, es decir, la aprehensión primordial). Esa primera actualización logra que se desaten los movimientos del *logos sentiente* (*actualización campal*). Esas cosas reales campales que constituyen el mundo (*actualización mundana*²⁷⁰) son justamente las que nos *dan que pensar*. Así, se visibilizan los nexos entre cada actualización de la inteligencia sentiente y cada nivel del método de la EDH: de la aprehensión primordial (sensibilizar) a la afirmación²⁷¹ del logos (teorizar), y de ésta al momento de la razón sentiente (agenciar), donde quedaría fundamentado el contenido de la intelección (empoderamiento cognitivo).

²⁷⁰ Vale recordar que *mundo* no es el todo. El todo es nombrado por Zubiri *cosmos*. Así, mundo es el conjunto de los diversos campos y cosmos es el conjunto de los diversos mundos.

²⁷¹ Vale recordar que *afirmar* no se refiere al juicio sino a dar firmeza.

Llegados a este punto, y dada la relevancia del comentario anterior, resulta adecuado volver al inicio. La inteligencia humana, en vínculo congénere con las cosas del mundo, aprehende la realidad en distintas etapas: la *aprehensión primordial*, un movimiento espontáneo asimilable al momento *sensibilizador* de la EDH, colabora para que el sentiente humano logre una nueva intelección que resulta andamiada en la anterior. Este nuevo movimiento de la inteligencia humana es algo así como una nueva base, en la que el sentiente puede identificar una cosa de las tantas que hay en el campo. Esto ocurre en función de los dos movimientos del logos, uno dual y el otro dinámico (elige y toma distancia). Se trata del *logos sentiente*, y puesto que éste nunca opera automáticamente, sino que es voluntario y su plataforma es la *aprehensión primordial*, resulta asimilable al momento *teorizador* de la EDH. De los dos *actos intelectivos* del sentiente que circundan a la constitución de la *aprehensión primordial* y los movimientos de *afirmación* del *logos sentiente*, surgen una serie de inquietudes que son justo las que motorizan la actividad pensante que implica a la *búsqueda racional sentiente*. De aquí surge la actividad metódica para llegar al *conocimiento sentiente*, una actualización que podemos asimilar al momento *agenciador* de la EDH. *Agenciar* es subrayar esa inquietud característica de la condición humana que pone en marcha la *actividad pensante* para conocer. *Agenciar* es activar esa capacidad humana de implementar un método para alcanzar la *inteligencia como razón*. *Agenciar* es un modo de aplicar la *razón sentiente* al método de la EDH.

Zubiri, además de legarnos una nueva perspectiva sobre el acto de la inteligencia humana, pensada ésta como acto sentiente, nos lega una nueva visión sobre el vínculo entre inteligencia y logos, considerando que ya es tiempo de *inteligizar* el logos, en lugar de *logificar* la inteligencia. Inteligizar el logos es invertir las nociones hegemónicas sobre la inteligencia humana. Hay que tener presente que el logos dice y afirma algo sobre algo que nuestra inteligencia sentiente ya ha aprehendido, cuyo mediador es sencillamente la realidad. Así, en este nuevo horizonte zubiriano enmarcado en la tradición fenomenológica, la realidad (campal y mundanal) es el contexto en el que habitan esas cosas de la vida que nos circundan. Estas características que Zubiri otorga al *logos sentiente*, dado su

movimiento dual y su aspecto voluntario, es significativamente relevante para la fundamentación del método de la EDH, por dos motivos vinculados entre sí. El primero tiene que ver con una nueva perspectiva sobre la inteligencia, que nos dice que aprehendemos espontáneamente las cosas sentientemente y que ahí se desata, voluntariamente, el movimiento y firmeza de la actuación del *logos*. En su seno, esto es, en el movimiento *inteligizador* del *logos*, surgen las preocupaciones intelectivas que ponen en acción el proceso de la *razón sentiente*. Se trata de inquietudes que incitan al sentiente a encarar la búsqueda del conocimiento. Si esto es así, es decir, si la inteligencia sentiente se mueve de la *aprehensión* al *logos* y de éste a la razón sentiente, habrá que reconocerle al método de la EDH la importancia de iniciar la búsqueda del conocimiento desde lo que tenemos a la mano, desde esa realidad del mundo de la vida que nos convoca constantemente. *He ahí la conexión más trascendente entre noología y EDH: el primer nivel del método, esto es, el momento sensibilizador.* Esta es la llave para comprender la relevancia del primer nivel del método de la EDH y con ella la estrechez que hay entre *inteligencia sentiente* y aquella. Aquí es donde tendríamos que volver a empezar el circuito de actualización de la inteligencia sentiente, primordialmente señalando que cuando hablamos de EDH estamos frente a un factor ético-político. Un campo que nos dice que lo político hace referencia a un nudo controversial en el que identificamos un reclamo. Se trata de la exigencia de la necesidad de reconocimiento, que se convierte en la lucha por una parte de algo que no tenemos y que, sin embargo, sabemos espontáneamente que, de alguna manera, *nos pertenece*.

Vale recordar que esa frase que nos lega Zubiri, eso que «da que pensar» es, justamente, cuando estamos ante reflexiones sobre el «qué va a ser de mí». Ambas frases nos hablan de la realidad, entendida ésta como algo que está ante nosotros, como cosas que están en nuestro horizonte intelectual, al mismo tiempo que nosotros, con nuestra inteligencia sentiente, nos enfrentamos a esas cosas reales que nos convocan. La realidad es eso que nos pasa a todos y a todas. Se trata de un cúmulo de cosas que se nos aparecen, es decir de fenómenos, que nos permiten reconstruir «lo que nos pasa», eso que nos sucede, porque es

nuestra realidad, nuestra nuda realidad, tal como ha sabido explicar Zubiri a estos dos juegos del lenguaje en toda su obra. Ambas alocuciones nos ponen frente a *nuestra realidad dinámica*: individual, filosófica, educativa, social, política, ética, antropológica, metodológica, epistemológica, gnoseológica y, por cierto, noológica.

Dicho esto, a continuación vamos a ofrecer algunas conclusiones acerca de esta investigación. Somos conscientes que el problema que hemos planteado es imposible de cerrar, no solo porque recién se inicia, sino también porque siempre habrá nuevos problemas vinculados a educar y vivir, y porque el conocimiento siempre es provisional. En función de cubrir nuestras propias expectativas sobre los resultados de la presente investigación, ensayaremos un cierre transitorio. Un cierre montado en una estela de asombro y de duda, de encuentro y búsqueda, de sentimiento y razón, de poder y deseo, de voluntad y esperanza, de educación y vida, es decir de *inteligencia sentiente*.

CIERRE FINAL: LA PROVISIONALIDAD DEL SABER DESCUBRE NUEVAS INQUIETUDES

El presente estudio pretendió en su conjunto reivindicar el significativo aporte de uno de los maestros españoles de la filosofía: Xavier Zubiri. Tanto por su calidad teórica como por su flexibilidad interpretativa como conocimiento aplicable al contexto educativo, lo que se evidencia en la abultada terminología corriente que utiliza para crear sus propios conceptos, aunque aplicados técnicamente. Considerando que es harto cierto que estudiar la obra de Zubiri se torna en muchas ocasiones una empresa compleja, hay que decir que no es menos cierto que la caracterización de sus textos se transforma en una rica empresa hermenéutica. Por eso mismo vale intentar su estudio, ensayando una interpretación. Así, aunque tuvimos que recorrer toda su obra, pretendimos poner el énfasis en la descripción de la TS, fundamentalmente por considerar que la *noología* de Zubiri resulta un gran aporte al mundo de la filosofía de la educación en general y por extensión a la EDH.

Hay que decir, también, que la TS es un estudio fenomenológico sobre el acto y la consiguiente actividad de la inteligencia. Dicho esto, analizar el hecho de la inteligencia, de arranque, vislumbra su implicancia pedagógica. Pero, además, si bosquejamos los aportes de la TS para aplicarlos a la cuestión metodológica que caracteriza a las acciones de enseñanza y aprendizaje, los tres volúmenes de la *Inteligencia Sentiente* resultan, más allá de sus posibles conexiones con una tematización metafísica, un tremendo aporte filosófico aplicable al problema de la educación. En ese sentido, creemos que la tarea de aplicar la TS a la metodología de la EDH resulta altamente adecuada. Sobre todo, porque pensar la inteligencia desde el marco zubiriano nos brinda la posibilidad de esbozar el problema epistemológico que caracteriza a la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos como EDH. También porque aquí nos enfrentamos con el problema de la enseñabilidad de un campo disciplinar. Eso significa que lo epistemológico es fundamental para enfrentar el problema metodológico. Porque, como hemos visto,

la TS nos permite esclarecer ese meollo epistemológico caracterizado por la diferenciación entre enseñar un campo jurídico (los derechos humanos) y enseñar y aprender contenidos temáticos vinculados a la protección y promoción de los derechos humanos, puesto que esa mirada particular sobre la inteligencia humana hace ingresar una novedad teórica sobre la estricta cuestión metodológica que caracteriza a la EDH.

En este sentido, vamos a repetir que la TS, sin ser estrictamente una teoría epistemológica, presenta una perspectiva sobre la inteligencia humana que resulta adecuada como cimiento para proyectarnos en el campo metodológico de la EDH. Sobre todo, porque Zubiri señala que la aprehensión primordial de realidad es un momento físico, espontáneo, involuntario. Nosotros entendemos que ese modo de comprender los movimientos de la inteligencia humana: como algo físico o espontáneo, como algo que todo viviente humano tiene naturalmente es plausible de asimilarse a un componente práctico, y por tanto compete al problema de la *praxis* (πράξις). Justamente por entender que el acto de intelección es una *aprehensión primordial de realidad*, es que podemos acercarnos al meollo del carácter práctico de la EDH. Además, al estar su método de enseñanza adherido a la teoría de los derechos humanos (es decir, en la letra de las normas y su historia), lo metodológico está dado por lo que vislumbramos en ese aquí y ese ahora de nuestra realidad. Ese mundo que nos circunda con toda su carga de problematicidad es justamente el contenido que nos brinda la posibilidad de saltar al nivel de la búsqueda, esto es, al modo ulterior de inteligencia que Zubiri llama inteligencia como razón. Ahí está el momento del conocimiento. Ese salto inquiriente que caracteriza al momento de la razón sentiente sólo es separable de los anteriores niveles con fines analíticos. Dicho de otro modo, la estructura de la inteligencia sentiente posee niveles de actualización: poner en actual la realidad, «ver» eso que está ahí, tomar contacto con lo que está a nuestra mano. En su conjunto esas actualizaciones o reactualizaciones son una unidad: la *inteligencia sentiente*. Sin destacar la importancia de la aprehensión primordial de realidad no llegamos a comprender el momento de actualización como *logos*. Y sin pasar por

este momento de afirmación (de firmeza, que caracteriza al *logos* sentiente), no hay modo de alcanzar el nivel de actividad intelectual, como contexto en el que «las cosas reales nos dan que pensar». Este último momento es fundamental para que la razón sentiente permita activar la búsqueda. La búsqueda del conocimiento, en la cual la realidad es actualizada por la actividad de la inteligencia como razón sentiente.

En suma, para Zubiri, la inteligencia sentiente posee una estructura formal y unitaria que está dada por los tres niveles de actualización de la inteligencia sentiente: *aprehensión primordial*, *logos* y *razón*. Se trata de tres movimientos que son claramente homologables a la mencionada estructura metodológica de la EDH, sintetizada en el capítulo II: *sensibilizar*, *teorizar* y *agenciar*. La TS, al anclarse en la realidad pensada como mundo circundante, es una especie de cimiento para el método de la EDH. No se trata del poder del encantamiento, tampoco de una tecnología educativa, sino del acto y la actividad de la *intelección sentiente*.

Por otro lado, además de la caracterización de la filosofía de Xavier Zubiri, tenemos que mencionar que nuestra investigación ha implicado la necesidad de estudiar una cantidad de conceptos antiguos para la pedagogía, pero novedosos en lo que hace al campo de la EDH. Entre ellos, nos hemos referido al significado e interés político que la educación pensada como resorte de la formación ciudadana ha tenido para el quehacer educativo desde sus orígenes atenienses. En ese sentido, hemos intentado dialogar con tres esferas básicas para caracterizar la vida de la ciudadanía: lo ético, lo político y lo educativo. Esas tres esferas inauguran una lucha humana que no ha cesado y que se dirime en la arena de una solicitud que pide reconocimiento. Si esa lucha pudiera dirimir por completo la cuestión del reparto, la discusión política llegaría a su fin y solo nos enfrentaríamos a un problema social. Lo político siempre trata sobre el reparto de la parte simbólica y material de algo que no se tiene. ¿Qué otra cosa es la educación sino una lucha por algo que aún no se posee? Si no fuera así, ¿por qué continuamos ofreciendo cursos y seminarios que supuestamente pretenden dar a otro algo que no tiene? ¿Qué otro símbolo implica más a la esfera de la

enseñanza que la necesidad de recibir un documento que certifique que hemos sido educados? La lucha política se desata ante algo que aún no tenemos, llámese amor, educación, conocimiento, ciudadanía, hospitalidad, virtud, sabiduría, o cualquier otra cosa.

Vale la pena citar nuevamente a Steiner (Lecciones de los Maestros, 2011), cuando habla de una de las maravillas de la enseñanza literaria: «Siete palabras en las que Dante define la *paideia*; en la que nos dice cuál es la verdadera finalidad de la enseñanza y cuál es el objetivo del arte, de la filosofía, del pensamiento especulativo [...] Me enseñaste cómo el hombre se hace eterno» (2011: 59)²⁷². La filosofía, la política y la educación, parecen ser una y la misma cosa; y, además, en todos los casos se trata de vínculos atravesados por el amor y el odio. Unos vínculos sentientes en los que se debate esa lucha por el reclamo de la parte que no se tiene.

Entonces, ¿es la educación una especie de lucha en la cual el amor se puede tornar destructivo? Obviamente este tema no es corrientemente abordado por la pedagogía. Es justamente la literatura la que nos trae excelentes ejemplos de cómo la ambición por la enseñanza exageradamente planificada puede crear monstruos. Sólo por nombrar tres novelas o cuentos paradigmáticos, podemos citar a Miguel de Unamuno (Amor y Pedagogía, 2007)²⁷³, Mary Shelley (Frankenstein, o el Moderno Prometeo, 2007)²⁷⁴ y Carlos Collodi (Pinocho, 1980). Las tres obras literarias nos enfrentan a una reflexión educativa. Los tres textos son recursos literarios que nos permiten reflexionar sobre la búsqueda de la construcción humana en manos de la educación, pensada ésta como una tecnología aplicable a cualquier ser que haya que instruir, sea éste un humano, un muerto resucitado con auxilio de la ciencia o un muñeco de madera. La literatura es imponente para mostrarnos los errores que la humanidad puede cometer en nombre de la educación. La literatura es algo así como una teoría complementaria para comprender algunos puntos oscuros de la educación. Veamos si podemos

²⁷²En realidad son ocho palabras.

²⁷³La 1ª edición fue publicada en 1946.

²⁷⁴La novela fue publicada anónimamente en 1818. La edición que utilizamos es una traducción de Isabel Altés Yáñez.

expresar mejor estas afirmaciones. Hay que advertir que no se trata de realizar una crítica literaria, sino más bien de visualizar cómo la literatura suele ser significativamente crítica en lo que hace a cuestiones educativas.

Comencemos por Unamuno. El autor escribe su «nivola», tal como le gustaba llamar a sus escritos literarios ante las críticas de las que eran objeto sus relatos. En este texto, tan cercano a lo que nos ha pasado muchas veces en la historia de la educación con los reduccionismos pedagógicos, Unamuno ridiculiza radicalmente algunos supuestos técnico-educativos legados por la pedagogía científica. *Amor y pedagogía*, con un mensaje significativamente trágico, relata en tono de parodia una serie de vicisitudes acaecidas a una familia cuyo padre decide poner toda una ingeniería tecnológica al servicio de la educación de su hijo. Se trata de una novela escrita a fines del siglo XIX. Basado en los desarrollos de su tiempo, Unamuno imagina el personaje principal de esta obra: don Avito Carrascal. Se trata de un hombre obnubilado por los desarrollos teóricos de la ciencia social (sociología) y también del legado conductista. Así, Carrascal planifica toda la vida de su hijo, con la idea de demostrar cómo el conocimiento científico puede fabricar un genio. Todo está claramente planeado en la imaginación positivista de Carrascal: la elección de la madre de su hijo, el lugar donde éste recibirá su educación, los profesores y las escuelas que intervendrán en la educación del niño, las teorías que fundamentan todas esas elecciones, etc. Así, Carrascal pretende poner en práctica la teoría para convertir a su hijo en un genio, y lo dice de la siguiente manera: «Tiempo hace que maduro un vasto plan para llevar a la práctica mis teorías, aplicando mi pedagogía sociológica *in tabula rasa...*» (2007: 61).

Como no podría ser de otra manera, ninguna teoría, es decir, nadie tiene el conocimiento sobre cómo se construye un genio. La ciencia únicamente construye artefactos. La ciencia puede inventar una tecnología educativa, y ésta puede ser un aporte significativo para el quehacer pedagógico, pero esos conocimientos se transforman en oxímoron, si se los pretende aplicar a la vida de cualquier animal viviente, máxime tratándose de humanos. En suma, es gentil el lenguaje con que el autor relata la vida conflictiva de Apolodoro (nombre elegido deductivamente

por su padre) o Luis-Apolodoro (nombre cristiano, según su madre). *Amor y pedagogía*, mediante un significativo tono irónico, visibiliza las fatalidades que puede acarrear la planificación educativa extrema u obsesiva que caracteriza a la pedagogía científica y/o tecnológica. La fatalidad que ha implicado el corrimiento o abandono de la tematización filosófica en educación y supo dar paso a la pedagogía como técnica, y reducida a un problema de adaptación social, está significativamente caracterizada por Unamuno.

Los otros dos libros, es decir, *Frankenstein* (Shelley) y *Pinocho* (Collodi), son ya textos clásicos, puesto que, mediante las sucesivas obras de teatro y películas que la historia del arte supo recrear, son obras de extenso conocimiento público²⁷⁵. No obstante, dado que en cada uno de estos dos textos se esconde un potencial crítico hacia las maneras de educar, mediante sus mensajes vivenciales, vale mencionar sintéticamente de qué trata cada texto. En el caso de *Pinocho*, también conocido con el nombre de *Las aventuras de Pinocho*, relata una serie de acontecimientos en los cuales un muñeco de madera cobra vida mientras está en construcción. Podría decirse que el motor de semejante acontecimiento es producto del sentimiento de soledad que embarga a Giuseppe (el carpintero), quien, mientras visualiza la llegada a la vida de Pinocho, comienza a esperanzarse ante la posibilidad de abandonar su vida solitaria. Un nuevo modo de vivir llegaría con la compañía de Pinocho. En ese sentido, el muñeco parece

²⁷⁵ Vale recordar estas obras para problematizar temas educativos, tal y como lo ha hecho con las dos últimas y magistralmente, Philippe Meirieu (*Frankenstein Educador*, 2007 [1998]). La traducción de este libro estuvo a cargo de Emili Olcina, su 1ª edición fue publicada en mayo de 1998. Es interesante recordar el subtítulo del primer capítulo, que este autor denomina «La educación necesaria, o por qué jamás se ha visto una abeja demócrata». En ese camino, Meirieu entiende que «educar es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amasar, hasta cierto punto, la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos... un mundo en el que quedan algunas “obras” a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está solo» (2007: 25-26). Lo cierto es que, según agrega Meirieu, «la literatura es, también, el aprendizaje de una higiene mínima de la expresión, de una ascesis verbal que permite acceder a la esencia de lo que se trama en nuestros destinos. El goce que se encuentra en ella es el de la *illuminatio* agustiniana, el del reconocimiento de lo fundamental, el del descubrimiento de nuestros interrogantes comunes. No suele proponer respuestas, pero nos devuelve la imagen de lo que hemos sido, somos o podríamos ser. Nos permite decirnos, explicarnos por medio de historias lejanas de otros seres humanos (2007: 103).

cobrar vida en función de los deseos del carpintero. Así, el cuento resulta algo así como una alegoría sobre la formación de las personas. Este relato que hoy es considerado como un ícono de la literatura infantil narra las aventuras de un muñeco que cobra vida y, al transformarse en humano, necesita aprender a comportarse en un mundo lleno de ambiciones de dominación. La lección de vida llega tras haber tenido que transitar por una serie de peripecias que muestran esos raros vínculos entre el bien y el mal y la experiencia que cada viviente parlante y sentiente tiene que transitar para llegar a volverse humano. La situación límite no tarda en llegar. En eso se parecen, cada una a su manera, las dos narraciones, porque ambos padres (Avito y Gepetto) pretenden educar a los recién llegados a la vida, solo que, mientras el primero pretende aplicar la tecnología para crear un genio y su amor termina asfixiando hasta la muerte a su propio hijo, el otro simplemente quiere humanizar a un muñeco para construir una familia. En el fondo, ambos relatos se rigen por el amor y la educación. Ambos relatos nos ponen a reflexionar sobre los valores, los derechos, la educación, la memoria, la ciencia... la vida. Los dos relatos pueden comprenderse como una crítica hacia la educación. Ambos textos muestran, cada uno a su modo, los conflictos que se desatan ante la necesidad de educar a la infancia. Los dos libros son relatos en los que se mezclan las ambiciones y las emociones, que muestran más cosas de la vida que cualquier teoría pedagógica. Sin embargo, sin la crítica filosófica, las aberraciones que se desprenden de las teorías pedagógicas serían mucho más difíciles de descubrir.

En lo que compete a la novela de Mary Shelley, y aunque Philippe Meirieu (Frankenstein Educador, 2007) ha dedicado muchas páginas a trabajar en su análisis para aplicarlo al problema educativo, nos interesa visibilizar, una vez más, cómo la literatura nos impone permanentemente la posibilidad de efectuar una mirada crítica a las atrocidades que un humano puede cometer en nombre del conocimiento científico y, por extensión, las monstruosidades que puede acarrear una aplicación reduccionista de cualquier tecnología educativa. Bien, el Dr. Frankenstein, basándose en una serie de descubrimientos científicos de la época (fines del siglo XIX) decide crear, con restos de personas muertas, una criatura

fuerte. Durante muchos días trabaja en la construcción de su criatura, que es producto de una reconstrucción de humanos muertos. El Dr. posee una cantidad abundante de conocimientos científicos, además de un laboratorio equipado con toda la tecnología de su época. Se visualiza aquí la importancia de los descubrimientos científicos y de las tecnologías necesarias para hacer ciencia. Lo cierto es que, durante una noche muy tormentosa, la criatura creada por Víctor, comienza a cobrar vida. El espanto ante semejante hazaña provoca al creador unos claros sentimientos de pánico y éste termina huyendo y dejando a la deriva al monstruo. La criatura, tras efectuar una serie de hechos vandálicos, entre ellos varios asesinatos, cae en la cuenta de que no quiere cometer crímenes. Entonces se le ocurre buscar a Víctor para pedirle que construya una compañera para él. El monstruo no quiere ser monstruo. Él no pidió la vida. Es su padre, es decir, su creador, el sujeto responsable de toda su desgraciada soledad. Bien, como es de suponer la tragedia humana, esto es, la muerte, le llega al científico que se ha atrevido a ser como un dios (léase educación científica). Nuevamente estamos ante dos grandes hermanas y su síntesis: la ciencia y la educación, implicadas en los problemas de la vida humana. Al interior de la obra de Shelley, no hay más que sentimientos humanos en conflicto y conjugados por la ciencia y la educación: miedo, amor, soledad, ambición, deseo, poder, muerte, vida, angustia, alegrías... Pero, si visualizamos el texto como una crítica al estado aterrador al que puede hacernos llegar el cientificismo, la novela es una clara crítica a cualquier reduccionismo científico. Ahí está, nuevamente, el poder de la literatura, y su importancia como material crítico para reflexionar sobre el problema educativo. No es realidad, pero sus narraciones se parecen mucho a nuestras vidas. No es ciencia, pero este es una parte sustancial del relato. No es pedagogía, pero Shelley habla en clave educativa. No es filosofía, pero es posible hallar en la novela notas críticas para filosofar.

Este sintético panorama literario nos permite señalar que, una excesiva planificación educativa, es decir una educación tecnológicamente ambiciosa, puede ser muy útil, por cierto, pero sólo para crear monstruos que, obviamente, suelen *humanizarse* (por llamarlo de alguna manera) participando y actuando

mediante la mediación de unos vínculos precisos: *otras inteligencias sentientes*. Lo cierto es que la desigualdad se sostiene en las jerarquías que representan al campo educativo. Esas viejas asimetrías (sabe/no sabe; docente/estudiante; docentes/directivos; etc.), son justamente las que habilitan la desigualdad de las inteligencias, tal como lo plantea Rancière. La enseñanza universal que había descubierto el “Jacotot” de Rancière y su anti-método, se torna insostenible en esa lógica asimétrica y dicotómica. La perspectiva que trae Zubiri sobre la inteligencia sentiente, al poner el primer nivel de intelección en la realidad de las cosas, ¿es el marco *noológico* adecuado para evitar esa desigualdad educativa originaria, es decir, esa asimetría intelectual y pensar la igualdad educativa?

Este es el punto en el que tendríamos que volver a empezar. Un nuevo comienzo, dado por la implicancia entre educación, filosofía y política. Ese círculo educativo, político y filosófico que parece no tener principio ni fin. Un círculo que bien puede abordarse desde obras filosóficas y literarias. Tal como fue en los comienzos de la tradición educativa occidental, solo por nombrar a los referentes más conocidos, con Homero y Hesíodo. Ellos son los originarios creadores de fictos, perceptos y conceptos. Los creadores de literatura son los verdaderos filósofos, políticos y educadores que edificaron, de alguna manera u otra, nuestra educación. Pero, como olvidamos el resorte político de la pedagogía, ocurre que estamos acostumbrados a que la educación siempre sea el problema de cualquier crisis social.

A ver si podemos decir lo mismo, pero de otro modo. Todo problema político se vislumbra corrientemente como factor educativo, siendo que es las dos cosas al mismo tiempo. Si un Estado tiene problemas económicos, siempre se los identifica como una cuestión educativa: la educación no transfiere los conocimientos necesarios, la corporación docente no ha sido formada adecuadamente, el cuerpo estudiantil no logra los estándares internacionales adecuados, etc. Si el tema es de salud, ahí está también la culpa de la mala educación, que no logra trabajar en una mínima tabla de prevención. Si el problema se relaciona con los medios de comunicación, pues la culpable del mal hábito que desconcentra a todas las inteligencias es la diabólica educación, que

siempre yerra con sus contenidos educativos y no trabaja en impartir unas visiones críticas mínimas. Si la ciudadanía está poco preparada para elegir representantes gubernamentales, ahí está nuevamente presente el tema de la falla educativa. Si el problema es de corte ético, no falta quien pregunte: ¿qué clase de educación estamos brindando? La educación. Siempre la educación. El problema de la educación permanentemente está a la cabeza de cualquier crisis político-social. Por eso insistimos: la inteligencia sentiente nos da las principales respuestas para abordar la cuestión educativa.

No obstante, el problema que suele estar ausente cuando alguien habla de la crisis educativa –ya no importa a quién se acuse de culpable: estudiante, docente, familia, medios audiovisuales de comunicación, contenidos curriculares, política educativa, método de enseñanza, comunidad...–es el factor esencial para comprenderlo. Esa primariedad que compete a toda acción educativa, sin importar el nivel de concreción curricular, es que la educación es una esfera vivencial en el sentido de experiencial. Las cosas, es decir, la realidad de las cosas, están a nuestro alrededor. Ese mundo de la vida que nos cuesta ver y reconocer como propio del campo educativo es político y filosófico desde su origen; si es que existe un origen para tratar los cíclicos problemas que nos dan que pensar porque están ahí cerca, nos circundan permanentemente. Volver a los griegos clásicos para pensar nuestros problemas nunca es pretender imitarlos, sino todo lo contrario. Volver a las concepciones de ciudadanía que se han sucedido en la historia de la política y, por ende, en la filosofía es un modo de reconstruirnos a nosotros mismos, porque ahí están nuestros orígenes como seres propios de la necesidad de plantear una ciudadanía. Recuperar las enseñanzas de los griegos clásicos no implica poner un centro y una periferia que habilite nuevamente la desigualdad de las inteligencias, sino todo lo contrario. Plantear el problema educativo desde sus orígenes es brindar la posibilidad de vernos como iguales desde aquellos factores que involucran un ejercicio de intelección primordial. Además, pensar la educación desde marcos intelectivos simétricos, porque todos somos inteligencias sentientes, habilita la posibilidad de la novedad: todos los humanos como capaces de arribar al conocimiento, siempre que se nos permita

iniciarnos en la búsqueda. No obstante, le pese a quien le pese, los problemas que los atenienses indagaron son los mismos que están siendo aquí y ahora, porque son parte de nuestra realidad y, justamente por eso «nos dan que pensar». Un pensar sentiente que nos brinda en conjunto nuestra inteligencia y las cosas mismas de modo congénere.

De lo antes dicho, resta recuperar algunos itinerarios que muestran que la *noología* zubiriana puede entenderse como fundamento de la EDH. Bien, posicionados en los aspectos más prácticos que caracterizan al problema educativo en general y a la EDH en nuestro caso, habría que destacar que los derechos humanos se caracterizan por ser una serie de logros políticos, producto de diversos e históricos reclamos populares por la igualdad y, en ese sentido, son un conjunto de conocimientos derivados de las vivencias del pueblo. De ahí la relevancia del primer nivel del método de la EDH, es decir, su matriz práctica. En ese sentido, puesto que el momento de *aprehensión primordial* se pone en acción cuando la inteligencia humana toma contacto con eso que nos pasa en la vida cotidiana, los instrumentos más aptos para abordar este primer momento del método de la EDH son justamente aquellos mediadores culturales derivados del arte: literatura, poesía, cine, música, pintura, fotografía, etc. Así, la TS tiene como fundamento, más que una teoría metafísica, una antropología filosófica²⁷⁶, que vale mencionar aunque, obviamente, habría que estudiar el tema con mayor profundidad. Si la noología es el fundamento de la EDH, y la primera posee un resorte antropológico oculto, surgen algunos interrogantes interesantes. ¿Cómo conciliar la TS con el enfoque antropológico zubiriano? La TS es la llave que abre la puerta del estudio antropológico de la obra de Zubiri. Es que los humanos, aun siendo cada uno de nosotros inteligencias sentientes, podemos ser desiguales en lo cultural²⁷⁷, pero siempre seremos iguales en los resortes de lo político. Si no fuese así, los contratos sociales no tendrían sentido. Lo distinto nos hace seres

²⁷⁶ Entre quienes estudian las perspectivas antropológicas de Zubiri, habría que destacar a dos autores: Ignacio Ellacuría (Filosofía de la realidad histórica, 1991) y Héctor Samour (Voluntad de liberación: la filosofía de Ignacio Ellacuría, 2016).

²⁷⁷ Al hablar de lo cultural, de ninguna manera estamos pensando en el capital cultural, sino en las costumbres que hacen a cada comunidad.

éticos, mientras que lo igual nos hace sujetos políticos. Ser sujetos políticos nos brinda una serie de marcas antropológicas que quedan en las inquietudes que las *habitudes* –es decir, ese modo de habérselas con las cosas– nos ponen a la mano permanentemente.

Así, cada nivel del método de la EDH es como una actualización de lo real en lo concreto, lo palpable, lo de todos los días, lo educativo, lo vivencial. Si los derechos humanos, en lugar de ser mediadores para crear nuevas condiciones de igualdad social, se tornan por su desconocimiento en simples instrumentos de dominación, cada inteligencia sentiente puede reconocer en ese conjunto de derechos su perspectiva como institución para dirimir conflictos y, al mismo tiempo, identificar cuáles sujetos quedaron fuera del reparto en cada nuevo contrato social. Así, las luchas populares que históricamente fueron denunciando las injusticias de cada pacto social dejaron al descubierto que los derechos humanos siempre se pueden ampliar. Son muestras de ello el desarrollo que las convenciones internacionales fueron advirtiendo: de proteger la propiedad de los hombres blancos, con patrimonio y heterosexuales, cada nueva lucha implica la protección especial de nuevas poblaciones humanas: niños, niñas y adolescentes, mujeres, pobladores originarios, personas con discapacidad, sujetos migrantes, homosexuales, negros, lesbianas, transexuales, etc. Esto muestra que la lucha por el reparto tiene que continuar y su vigencia depende de su difusión. Así como la educación ha llegado a ser una de las llaves para el despertar social, la EDH es una de las herramientas que contamos actualmente para producir un despertar efectivamente ético-político. Pero para eso nos hace falta participar activamente de las luchas que se entablan para defender, promover, vigilar y proteger, los derechos logrados en función de las luchas populares por su reconocimiento. Se trata de una batalla cultural. De eso, de la lucha, depende la vigencia real de una ciudadanía respetuosa de los derechos humanos. La EDH es el fundamento de esa ciudadanía activa, dialógica y participativa.

En ese sentido, parece adecuado cerrar este trabajo con unas frases similares a las que señaláramos en las primeras páginas. El resorte de la política no es la cohesión. La política es una lucha constante. Una perspectiva política

basada en la lucha no podrá separarse de una ética de la compasión, es decir, de una ética *sympathés* (ἠθικὴ συμπαθής). Fundamentalmente, porque ese, el *sumpatheîn* (συμπαθεῖν), es el contexto educativo y político en el que nos identificamos como iguales pero diferentes. La política y la ética son el fundamento de la educación. Pero como la esfera educativa parece haber olvidado ese fundamento originario, la EDH, en el marco de la crítica hacia los contratos sociales injustos, pretende recuperar, sin disfraces contractuales, ese origen ético-político de la educación. Poner al desnudo estos fundamentos ético-políticos de la educación es la tarea primordial de la EDH. Aquí nos enfrentamos a la necesidad de recuperar el legado de la filosofía práctica. Tanto la ética como la política y, por ende, la esfera educativa no pueden dejar de destacar la importancia de su vínculo con el mundo práctico. Esto nos pone frente a la necesidad de remontar la tradición de la filosofía práctica. En este sentido, nos propusimos, únicamente, establecer los nexos entre EDH y filosofía práctica, pero es cierto que habría que continuar estas investigaciones.

Por otro lado, la complejidad epistemológica de la EDH se descubre en su abordaje metodológico y viceversa. Para dar cuenta de la complejidad que se suscita en la EDH, ya no solo como filosofía práctica sino más bien como un problema epistemológico, hemos incorporado a la discusión, de modo sintético, un término bastante deslucido, la *enseñabilidad*. Ambos factores, es decir, tanto lo que hace a la *enseñabilidad* como lo relativo a la filosofía práctica, entran en juego en la esfera educativa. Estos dos factores son pertinentes para pensar el problema de la EDH, pero de ninguna manera nos auxilian en la fundamentación de su metodología pedagógica. Por ello, hemos propuesto abordar esa problemática metodológica aplicando la noología zubiriana al problema de la enseñabilidad de los derechos humanos. Dicho con otras palabras, la metodología de la EDH se fundamenta con los aportes que Zubiri brinda en su TS en sus tres momentos de actualización: 1- *aprehensión primordial* (sensibilización) 2- *actualización lógica* (teorización) y 3- *actualización como razón* (agenciamiento).

Por eso, sumando los aportes generales, tendríamos una serie de dobles orígenes que habría que destacar, Primero, la congeneridad que vislumbramos entre política y educación, y ambas con el origen del filosofar griego. De aquí surge la necesidad de recuperar la filosofía práctica. Segundo, el doble origen entre ciencia y *enseñabilidad*, que nos pone de lleno frente a la tematización sobre el «poder de enseñar». Finalmente, un doble origen primordial para nuestra investigación, la congeneridad entre inteligencia y realidad y, entre ambas, el surgimiento de la TS y la recuperación del término *noología*. En este último sentido, queremos destacar la perspectiva sobre la inteligencia humana que Zubiri ubica en el primer momento de *actualización* de lo real. Se trata de ese acto de la inteligencia sentiente que Zubiri llama *aprehensión primordial* de realidad. Aquí, aunque cada actualización es asimilable a cada uno de los niveles metodológicos de la EDH, esta primera actualización de la inteligencia sentiente resulta *el nexo más trascendente entre noología y EDH: el primer nivel del método, es decir, el momento sensibilizador*. Esta es la llave para comprender la relevancia del primer nivel metodológico de la EDH y desde allí identificar la estrechez que hay entre la *inteligencia sentiente* y aquella. Bien, bajo una impronta que nos pone frente a la provisionalidad del saber, diremos que: la *noología zubiriana* resulta el horizonte teórico que nos coloca en una especie de aventura filosófica comprender el *problema de la enseñabilidad de los derechos humanos*.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T y Horkheimer, M. (2007 [1944]). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal.
- Agamben, G. (2011 [2004]). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: AH.
- Antúnez Cid, J. (2006). *La intersubjetividad en Xavier Zubiri*. Roma: Editrice Pontificia Universita Gregoriana.
- Arendt, H. (1996 [1954]). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arias Cáceres, P. (2011). Zubiri, el conocimiento y la política. *A Parte Rei* 74, S/D.
- Badía Serra, E. (2014). El logos sentiente, la aprehensión primordial de realidad en la filosofía de Xavier Zubiri. *Teoría y praxis. Editorial Universidad Don Bosco-año 12 N° 25*, 3-35.
- Bárcena Orbe, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Complutense.
- Bárcena Orbe, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. *Enrahonar Quaderns de Filosofia N° 31. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación*, 9-33.
- Bárcena Orbe, F. y. (2014 [2000]). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. San Martín: Miño y Dávila.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila.
- Barroso Fernández, O. (2006). La crítica de Zubiri a la hermenéutica heideggeriana desde la descripción del proceso intelectual. *Revista Philosophica - Vol 29 Valparaíso*, 93-123.
- Barroso Fernández, O. (2013). Actualidad e intencionalidad en Zubiri. *Quaestio 12/2012*, 369-393.
- Beuchot, M. (1993). *Filosofía y derechos humanos*. México: Siglo XXI.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- Calderón Calderón, J. (2002). *La libertad como fundamento de configuración de la personalidad en Xavier Zubiri*. Roma: Editrice Pontificia Universita Gregoriana.
- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Fundación Paideia Galiza y Morata.
- Casado, A. y.-G. (2007). *Filósofos españoles en la Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Tenerife: Ideas.
- Castro, C. (1992). *Biografía de Xavier Zubiri*. Málaga: Edinford.
- Cerletti, A. (2004). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: del estante.
- Collodi, C. (1980 [1883]). *Pinocho*. Barcelona: Gaya Ciencia.
- Conill, J. (2004). El sentido de la noología. En J. y. Nicolás, *Balance y perspectivas de la filosofía de X. Zubiri* (págs. 117-128). Granada: Comares.
- Corominas, J. (2004). La ética de X. Zubiri. En J. y. Nicolás, *Balance y perspectivas de la filosofía de X. Zubiri* (págs. 217-245). Granada: Comares.
- Corominas, J. y. (2006). *Xavier Zubiri. La soledad sonora*. Madrid: Taurus.
- Corominas, J. y. (2008). *Conversaciones sobre Xavier Zubiri*. Madrid: PPC.

- Cortina, A. (2000 [1986]). *Ética Mínima. Introducción a la Filosofía Práctica*. Madrid: Tecnos.
- Cuéllar Pérez, H. (2005). *Fröbel: la educación del hombre*. México DF: Trillas.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, Carlos. (2007). Ciudadanía urbi et orbi. Desventuras de un concepto histórico y desafíos de un concepto contemporáneo. En C. (. Cullen, *El malestar en la ciudadanía* (págs. 50-82). Buenos Aires: Stella y La Crujía.
- de la Piedra, J. (2006). *Persona, Derechos Humanos y Educación*. Asturias: Universidad de Oviedo.
- de Libera, A. (2000 [1993]). *La filosofía medieval*. Buenos Aires: Docencia.
- de Unamuno, M. (2007 [1902]). *Amor y Pedagogía*. Madrid: Espasa.
- Dewey, J. (1978 [1916]). *Democracia y Educación. una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, W. (1960 [1934]). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Arquitectónica*. Madrid: Trota.
- Ellacuría, I. (1991). *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid: Trotta.
- Española, D. p. (25 de 01 de 2016). *Diccionario panhistórico de dudas de la Real Academia Española 2005*. Obtenido de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?key=-dad>
- Fernández, M. (2011). Las desigualdades sociales y económicas en el siglo XXI. Vigencia y ponderación del discurso rousseauiano. En R. y. Pulley, *Discusiones en torno a la naturaleza humana. Homenaje a David Hume - E-book* (págs. 153-167). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Fernández, M. (2013a). EDH: ¿conflicto epistemológico, interdisciplinariedad o hermenéutica múltiple? *La agenda filosófica hoy: temas y problemas* (págs. 171-182). Buenos Aires: e-book- XVI Jornadas de Pensamiento Filosófico.
- Fernández, M. (2013b). *La educación en derechos humanos en la Argentina*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Fernández, M. (2014). En A. Magendzo, & C. y. Dueñas, *Comprometidos con los derechos humanos. Historias de vida de educadores* (pág. ebook). Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Patagonia.
- Fernández, M. y. (2009). La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años 80 a la actualidad. En A. (. Magendzo, *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamerica* (págs. 27-66). Santiago de Chile: UNESCO.
- Ferraz Fayos, A. (1988). *Zubiri: el realismo radical*. Madris: CINCEL.
- Flores Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Ac Gran Hill.
- Foucault, M. (2004 [1970]). *El orden del discurso*. Bueno Aires: Fábula TusQuets.
- Fraboschi, A. (26 de 05 de 2015). Obtenido de Akademos -1995: http://www.galeon.com/filoesp/Akademos/contexts/aaf_isoc.htm
- Freire, P. (2002 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003 [1993]). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004 [1969]). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fundación Xavier Zubiri*. (3 de Enero de 2015). Obtenido de <http://www.zubiri.org/works/masterbib.htm>
- García Moriyón, F. (1999). *Derechos humanos y educación*. Madrid: de la Torre.

- García, J. J. (2006). Inteligencia sentiente, reidad, Dios. Nociones fundamentales en la filosofía de Zubiri. *Cuadernos de pensamiento español - N° 30*, 7-73.
- Giroux, H. (1992 [1983]). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México DF: Siglo XXI.
- González, A. (2008). *Un solo mundo. La relevancia de Zubiri para la teoría social*. Madrid: bubok.
- Gracia, D. (1986). *Voluntad de verdad. Para leer a Zubiri*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Gracia, D. (1989). *Fundamentos de bioética*. Madrid: Eudema Universidad.
- Hadot, P. (2000 [1998]). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: FCE.
- Hegel, G. (1991). *G.W.F. Hegel. Escritos pedagógicos*. Madrid: FCE.
- Hegel, G. (1996 [1807]). *Fenomenología del espíritu*. Buenos Aires: FCE.
- Jaeger, W. (1993 [1933]). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Buenos Aires: FCE.
- Kant, I. (2003 [1985]). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: LAERTES.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Kohan, W. (2009). *Sócrates: el enigma de enseñar*. Buenos Aires: Biblos.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lazcano, R. (2006). *Repertorio bibliográfico de Xavier Zubiri*. Washington: The Xavier Zubiri Foundation of North America.
- Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales de la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Magendzo, A. (2004). *De miradas y mensajes en la educación en derechos humanos*. Santiago de Chile: Ideas.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM.
- Magendzo, A. y. (2009). *Visita a un lugar de memoria: guía para el trabajo en derechos humanos*. Santiago de Chile: LOM.
- Marquín Argote, G. (2004). Bergson y Zubiri. En J. y. Nicolás, *Balance y perspectivas de la filosofía de X. Zubiri* (págs. 417-435). Granada: Comares.
- Mateo, F. (1977). *Natorp, Dewey, Durkheim. Teoría de la educación y sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Meirieu, P. (2007 [1998]). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mestre Chust, J. (2007). *La necesidad de la educación en Derechos Humanos*. Barcelona: UOC.
- Molina García, D. (2000). Inteligencia y función trascendental en Xavier Zubiri. *THÉMATA Revista de Filosofía - N° 24*, 151-170.
- Molina García, D. (2006). Realidad y ser: una lectura comparada de Zubiri y Heidegger. *Thémata. Revista de filosofía - N° 16*, 153-169.
- Nicolás, J. (2004). La teoría zubiriana de la verdad. En J. y. Nicolás, *Balance y perspectivas de la filosofía de X. Zubiri* (págs. 129-147). Granada: Comares.
- Nietzsche, F. (2003 [1872]). *El nacimiento de la tragedia*. Buenos Aires: Ediciones San Martín.
- Nietzsche, F. (2009 [1872]). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Fábula Tusquest.

- Nino, C. (1998 [1984]). *Ética y derechos humanos*. Buenos Aires: Astrea.
- Niño Mesa, F. (1998). *Antropología Filosófica. Intelección, voluntad y afectividad*. Bogota: Cooperativa editorial Magisterio.
- Niño, F. (2004). Educación en valores. Una aproximación desde X. Zubiri. En J. y Nicolás, *Balance y perspectivas de la filosofía de X. Zubiri* (págs. 639-650). Granada: Comares.
- Pérez Aguirre, L. (1991). *Sí digo derechos humanos*. Montevideo: SERPAJ Uruguay.
- Pintor Ramos, A. (1983). *Génesis y formación de la filosofía de Zubiri*. Salamanca: Universidad Pontificia Salamanca.
- Pintor Ramos, A. (28 de 05 de 2014). *Mercaba*. Obtenido de <http://www.mercaba.org/DicPC/N/noologia.htm>
- Platón. (2004). *Las leyes*. Madrid: Alianza.
- Platón. (2005). *República*. Buenos Aires: Losada.
- Rabossi, E. (1989). El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico. *Centro de estudios constitucionales - N° 3*, 323– 343.
- Rabossi, E. (1990). La teoría de los derechos humanos naturalizada. *Revista del centro de Estudios Constitucionales- N° 5*, 159-174.
- Raffin, M. (2006). *La experiencia del horror*. Buenos Aires: del Puerto.
- Rancière, J. (2006 [1998]). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: LOM.
- Rancière, J. (2007 [1987]). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2012 [1996]). *El desacuerdo- Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2012 [2006]). *El odio a la democracia*. Madrid: Amorrortu.
- Ribota, S. y. (2006). *Educación en Derechos Humanos: la asignatura pendiente*. Madrid: Dickinson.
- Rousseau, J. (2005a). *El contrato social*. Buenos Aires: Losada.
- Rousseau, J. (2005b). *Emilio o de la educación*. México DF: Porrúa.
- Salvioli, F. (2009). *La universidad y la educación en el siglo XXI. Los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Samour, H. (2004). Zubiri en El Salvador. En J. y Nicolás, *Balance y perspectivas de la filosofía de X. Zubiri* (págs. 755-761). Granada: Comares.
- Samour, H. (2016). *Voluntad de liberación: la filosofía de Ignacio Ellacuría*. Granada: COMARES.
- Sen, A. y. (2009). *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial SRL.
- Senet de Frutos, J. (1998). *Ellacuría y los derechos humanos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Shelley, M. (2007 [1831]). *Frankenstein, o el Moderno Prometeo*. Barcelona: Brontes.
- Skliar, C. (2003). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2015). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: noveduc.
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de los Maestros*. Buenos Aires: Siruela.

- Theodor, A. (1967 [1966]). La educación después de Auschwitz. En A. (. Theodor, *El concepto de formación de la presencia* (págs. 111- SS). Frankfurt: Diesterweg.
- Tirado San Juan, V. (2008). Antropología y ontología en "Escritos menores (1953-1983)" de Xavier Zubiri. *The Xavier Zubiri Review*, 17-34.
- Tosi, G. (2008). La igualdad hoy. En E. y. Bittar, *Democracia y educación en derechos humanos en una época de inseguridad* (págs. 65-82). Brasilia: Secretaría Especial de Derechos Humanos de Brasil.
- Vargas Abarzúa, E. (2009). Estudio de la vida en Zubiri: un breve recorrido desde sus primeros cursos extrauniversitarios hasta inteligencia sentiente. *Pensamiento-vol 65*, 713-735.
- Villa Sanchez, J. A. (2014). *La actualidad de lo real en Zubiri: crítica a Husserl y Heidegger*. Mexico DF: Plaza y Valdez.
- Zubiri, X. (03 de 01 de 1966). Notas sobre la inteligencia humana. *ASCLEPIO 18-19*, 341-353. Obtenido de <http://www.zubiri.net/nih.html>
- Zubiri, X. (1985 [1962]). *Sobre la esencia*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (1993 [1992]). *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (1997 [1963]). *Cinco lecciones de filosofía*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (1999 [1995]). *Primeros escritos: 1921-1926*. Madrid: Alianza Editorial y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2006 [1980]). *Inteligencia Sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2006 [1989]). *Estructura dinámica de la realidad*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2007 [1944]). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2007 [1986]). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2008 [1982]). *Inteligencia y Logos*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2008 [1983]). *Inteligencia y Razón*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2008 [1994]). *Los problemas fundamentales de la metafísica occidental*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2012). *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Ilustración 1: Proceso de Aprehensión Primordial ----- 121

Ilustración 2: Proceso unitario de la intelección sentiente ----- 185