

**INTELIGENCIA SENTIENTE:
¿UNA TEORÍA SOBRE
LA ENSEÑABILIDAD DE LOS
DERECHOS HUMANOS?**

MÓNICA FERNÁNDEZ

**INTELIGENCIA SENTIENTE:
¿UNA TEORÍA SOBRE
LA ENSEÑABILIDAD DE LOS
DERECHOS HUMANOS?**

EDITORIAL DUNKEN

Buenos Aires

2019

Fernández, Mónica

Inteligencia sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?

1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dunken, 2019.

232 p. 23x16 cm.

ISBN 978-987-85-0139-0

1. Filosofía. 2. Derechos Humanos. 3. Filosofía de la Educación.

I. Título.

CDD 199.82

Contenido y corrección a cargo de la autora.

Impreso por Editorial Dunken

Ayacucho 357 (C1025AAG) - Capital Federal

Tel/fax: 4954-7700 / 4954-7300

E-mail: info@dunken.com.ar

Página web: www.dunken.com.ar

Hecho el depósito que prevé la ley 11.723

Impreso en la Argentina

© 2019 Mónica Fernández

e-mail: mbfernandez62@gmail.com

ISBN 978-987-85-0139-0

A Renzo, una speranza retornante

ÍNDICE

Nómina de siglas	13
Siglas de la obra de Zubiri	13
Otras siglas	13
Prólogo	15
Aclaraciones	17
Introducción	19
 Capítulo I. El marco ético-político de la educación en derechos humanos	23
1-1 A modo de introducción	23
1-2 El problema político-cultural en la educación griega: la ciudadanía	24
1-3 La pedagogía moderna y la formación de una ciudadanía particular	29
1-4 ¿La crisis de la formación de la ciudadanía?	36
1-5 El concepto de Educación en Derechos Humanos	39
1-6 Concepto y fundamento de los DDHH como base para la EDH	40
1-7 Sobre la educación en derechos humanos y la filosofía práctica	44
1-8 Libertad e igualdad vs. asimetría y opresión: una ciudadanía particular	51
1-9 La educación en derechos humanos en América Latina	58
1-10 Una reflexión integrada para abrir una nueva discusión	62
 Capítulo II. Sentir, hablar, pensar, preguntar, vivir: la noología zubiriana y la Educación en Derechos Humanos	67
2-1 A modo de introducción	67

2-2 Filosofía de vida y vida de filósofos: de maestros y discípulos	69
2-2-1 Primera etapa (1898-1931)	72
2-2-2 Segunda etapa (1931-1945)	74
2-2-3 Tercera etapa (1945-1983)	77
2-3 Filósofos de la vida y de la educación: el enigma de la enseñanza y el vínculo entre inteligencia, pensar y preguntar	84
2-4 La educación en derechos humanos	91
2-5 Una aproximación al concepto de enseñabilidad	99
2-6 Un cierre parcial	103
 Capítulo III. La inteligencia sentiente aplicada al problema de la EDH	109
3-1 A modo de introducción	109
3-2 La noología zubiriana y la EDH	109
3-3 La inteligencia sentiente	112
3-4 Actualización de lo real	114
3-5 formalidad de realidad y formalidad de estimulidad	119
 Capítulo IV. Inteligencia y logos	127
4-1 A modo de introducción	127
4-2 El concepto de campo	130
4-3 La estructura del logos sentiente	133
4-4 Sobre la estructura básica del logos sentiente	133
4-5 Percepto, ficto y concepto	137
4-6 Afirmación y juicio	138
4-7 Sobre la estructura formal del logos sentiente	143
 Capítulo V. Inteligencia y razón	149
5-1 A modo de introducción	149
5-2 La marcha de la actividad pensante	152
5-3 La actividad pensante como razón	156
5-4 La razón como mía	157
5-5 La razón como razón de las cosas	160
5-6 Estructura formal del conocer: objetualidad, método y verdad racional	163

5-7 Tres modos o actos de la razón: modelizar, homologar y postular	169
5-8 Notas sobre el concepto del conocer	171
5-9 Apuntes sobre el método y lo metódico	173
5-10 Sobre la verdad y la razón o sobre la verdad racional	179
Capítulo VI. La unidad de la intelección sentiente	183
6-1 La unidad intelectual de la Trilogía Sentiente	183
6-2 Inteligencia Sentiente y EDH	189
6-3 Logos Sentiente y EDH	193
6-4 Razón Sentiente y EDH	195
Telón.....	201
La provisionalidad del saber descubre nuevas inquietudes.....	203
Bibliografía	217

NÓMINA DE SIGLAS

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

PRÓLOGO

Una mañana, como casi todas esas mañanas en las que el invierno resiste su partida y la primavera se aventura de a ratos y tímidamente, Federico comenzó su clase de Política y Ciudadanía en aquella escuela secundaria que lo supo recibir desde el inicio de su carrera docente. Pudo haber sido una clase cualquiera, de una secundaria cualquiera, de un profesor cualquiera; pero, sin embargo, fue diferente. Quizás por ese compromiso ético-político que nos atraviesa a quienes somos educadores —y que no esquivo a Federico— esa clase, o mejor dicho la repercusión de esa clase, hizo eco en las redes y en los medios. “Está poniendo a los estudiantes en contra de las fuerzas de seguridad. ¿Cómo puede asegurar que Maldonado está desaparecido forzosamente por la Gendarmería? Está adoctrinando y eso es ilegal”, le recriminó el oficial de policía a la salida de la escuela. Así como la gendarmería se encuentra bajo la lupa por haber violentado el derecho de Maldonado a expresarse y manifestarse, la policía bonaerense también es mirada con recelo por quienes consideramos que un docente que educa en derechos humanos debe ser respetado y no amedrentado.

La gran inquietud que nos trae Federico, y que este texto también nos acerca, es el hilo conductor de las páginas que siguen: ¿es posible enseñar derechos humanos?, ¿cómo los enseñamos? Quienes nos asumimos como educadores, nos reconocemos en la responsabilidad ético-política que subyace a nuestra tarea, por lo tanto, no podemos dejar de buscar la forma en que los derechos humanos no queden solo dentro del campo jurídico, sino que se convierten en una construcción dentro del campo cultural.

Es por lo anterior que, por un lado, el recorrido que nos propone esta obra nos convoca a pensar la enseñabilidad de los derechos humanos y su problema de trasposición didáctica, y por el otro nos alienta a con-

siderar la producción de Xavier Zubiri como un aporte sustancial para que el remedio para las desigualdades no sea “un fármaco de efecto provisorio”, sino que se convierta en una pedagogía de la desigualdad.

No hace mucho tiempo, Mèlich –citando a Lévinas– nos planteó que el principio ético-político de la educación debería ser que El Holocausto no se repita. Hoy, de la mano de esos conceptos que esta obra nos invita a pensar y tomando las ideas gnoseológicas que el genial Zubiri nos regala desinteresadamente, podemos proponernos que la memoria no se pierda, que la mirada de la alteridad sea siempre brillante y no se oscurezca, que el terrorismo de Estado no se repita, que la enseñanza en derechos humanos sea el *leitmotiv* de cualquier tarea educativa.

20 de octubre de 2017

ACLARACIONES

El texto en crudo del presente libro, es el resultado de mi tesis doctoral, defendida a fines de 2016. Tras posteriores lecturas, tanto del tribunal evaluador como de colegas que generosamente leyeron el escrito, fui realizando modificaciones. Con el fin de orientar la lectura, separé en tres partes distintas lo que anteriormente era un único capítulo, el correspondiente a la Trilogía Sentiente. También dejé algunas notas a pie de página, sobre todo, con el propósito de abrir nuevas puertas conceptuales en función de los temas que trabajo actualmente. Se trata de nuevas pesquisas, promovidas por los diálogos y las nuevas reflexiones, siempre en línea con la presente investigación.

Aunque continúo con los estudios filosóficos vinculados con la problemática educativa, —en particular el aspecto de la formación del profesorado— hoy por hoy, me interesa especialmente la matriz de la Filosofía de la Liberación en su vertiente de praxis de liberación latinoamericana; en diálogo con la Filosofía Intercultural y las Epistemologías del Sur. Los tres casos ofrecen un lugar de enunciación privilegiado para dialogar sobre la praxis educativa y el posicionamiento docente.

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. La noología o teoría filosófica sobre la inteligencia humana entiende que inteligencia y realidad son fenómenos congéneres. Los estudios filosóficos de Zubiri, fueron realizados en función de una serie de críticas de los conceptos heredados de la tradición filosófica occidental, con las que logró resignificarlos. En su conjunto, los recorridos interpretativos que fue construyendo pueden sintetizarse en uno; la inteligencia sentiente –su obra cúlmine–, que fuera editada en tres volúmenes: *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.

El presente trabajo tiene como finalidad estudiar esta noología, como teoría aplicable a la 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 ético-político caracterizado por una acción educativa específica, se desencadena un conflicto epistemológico que es necesario visualizar para ubicar la cuestión metodológica de la EDH. Podríamos decir que la noología zubiriana representa una única respuesta para dos problemas complementarios: la teoría de los derechos humanos y su enseñanza y aprendizaje como EDH.

Nuestra hipótesis de trabajo es la siguiente: la noología que Zubiri caracteriza en su trilogía sentiente explica el problema epistemológico y pedagógico de la EDH. Pretendemos movernos en el campo de la fi-

lososofía de la educación con un marco noológico, y que este sea útil para comprender los dos problemas ensamblados entre sí —epistemológico y metodológico— que se suscitan entre enseñar derechos humanos y educar en derechos humanos.

El primer capítulo se ocupa de la caracterización del marco ético-político de la EDH, recorriendo sintéticamente el tema de la ciudadanía desde el inicio del filosofar occidental, junto con el problema político-cultural en la educación griega. Ese contexto germinal de la formación ciudadana y su transformación moderna, nos permite visualizar la esfera educativa desde la formación de una ciudadanía particular; de lo que surge una pregunta básica: ¿hay una crisis de la formación de la ciudadanía? A partir de ese interrogante, proponemos un concepto de EDH como un resurgir de la *filosofía práctica*.

El capítulo dos lo enmarcamos desde una mirada filosófica, porque es primordial para comprender el problema de la educación. La obra y la vida Zubiri no escapan a esa inquietud por la educación; por eso, este segmento pretende poner en tensión tanto la vida de Zubiri como su manera de filosofar, mencionando brevemente su trayectoria intelectual y vivencial. Dado que nuestro tema es la EDH, este capítulo nos pone, nuevamente, ante un modo particular de entender la acción educativa. Por eso, desde aquí conectamos el problema de la enseñabilidad, con la intención de aproximarnos a su concepto.

A partir del tercer capítulo describimos específicamente los principales aportes zubirianos para esta investigación: la Trilogía Sentiente, en adelante TS. Teniendo en cuenta la densidad de estos temas, hemos preferido dividir esta parte del libro en tres capítulos distintos, aunque podrían ser solo uno. Desde aquí intentamos ser lo más fieles posible a la empresa filosófica de Zubiri, ampliando sus recorridos con lo dicho por otros autores.

Estas caracterizaciones dan lugar al planteo del segundo volumen de la TS, es decir, *Inteligencia y Logos*, que corresponden al cuarto capítulo del presente libro. Desarrollamos esta sección, partiendo del concepto de campo, por ser donde aparece el planteamiento de la estructura formal del *logos* sentiente.

En el capítulo cinco nos dedicamos al tema de la inteligencia como razón, donde trabajamos, entre otros, con dos conceptos básicos: la marcha de la actividad pensante y la actividad pensante como razón. Los modos en que Zubiri escribe son claramente estructurales, de ahí surge la unidad de la intelección sentiente, que nos permite ver que la división en etapas resulta analítica. Que esta tripartición para caracterizar la inteligencia humana sea analítica, implica que se trata de tres momentos que se actualizan en cada nivel.

El capítulo seis recupera el lenguaje pedagógico utilizado al principio del texto, pero ahora buscando caracterizar la analogía entre la TS y la estructura metodológica de la EDH. De alguna manera, este capítulo recupera investigaciones anteriores sobre metodologías pedagógicas específicas para enseñar y aprender derechos humanos, en este caso, procurando una fundamentación filosófica.

Dada la complejidad de la obra de Zubiri, hemos intentado ser lo más leales posible a su lenguaje filosófico. La sugerencia de lectura para disminuir esta complejidad, es focalizar en su concepto estrella: *actualización*. Cada etapa de la inteligencia sentiente posee un momento de actualización, en el sentido de lo actual; es decir, lo que ocurre en el instante mismo de aprehensión de la realidad. La lectura atenta del capítulo dedicado a describir la inteligencia sentiente es la llave para comprender los niveles subsiguientes.

Para el cierre, realizamos unos comentarios que podrían entenderse como telón. Se trata de un epílogo del que surgen más preguntas sobre la teoría de la educación, lo que incluye obviamente el tema de la EDH, junto con la implicancia de la TS para estudiar problemas educativos.

Finalmente, deseamos que las páginas que siguen, además de ser útiles para dilucidar el problema pedagógico que estamos planteando, habiliten nuevos interrogantes y nuevas pesquisas para encarar estudios sobre la educación.

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 pretende caracterizar los antecedentes y el estado actual de la problemática que plantea la presente investigación. Para encarar esa tarea, planteamos a continuación una serie de cuestiones educativas y políticas, 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 identificar los nexos que consideramos determinantes entre ciudadanía, política, educación y derechos humanos.

Dado que consideramos que el núcleo de la educación es el factor político, diremos que la esencia de la política no es el consenso sino la controversia. Porque 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. 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 del pensamiento 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 simboliza la lucha política, porque el conflicto entre seres humanos es siempre político, y mientras la política exista como problema; siempre habrá posibilidades de luchar por el reconocimiento de derechos.

Sabemos que es casi absurdo filosofar sin tradición, y justamente por eso, no podemos 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 especificar los problemas educativos en general y también los que implican a la educación en derechos humanos en particular. Sin revisar el nudo congénere que existe entre la paideia, la educación, la ciudadanía y la política, resultará difícil expresar un concepto de cultura en y para los DDHH, y cuál es su vínculo con la EDH, entendida esta última como la formación de una ciudadanía particular. Aunque no vamos a introducir aún el nudo que da sentido a este libro, sino que lo haremos más adelante, en este apartado introductorio elegimos partir de la siguiente hipótesis: que existe una diferenciación epistemológica entre enseñar DDHH como campo jurídico y educar en DDHH como campo ético-político. Para ello, vamos a partir de identificar 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 básicos es antigua; y surge gracias a unos intercambios políticos y culturales entre una diversidad de pueblos. Así, el término polis –del que nace la palabra política– fue acuñado en la Grecia clásica para referirse a la ciudad; mientras que la palabra cultura², que deriva de la lengua latina, nació para referirse a todo lo que es contrario a la naturaleza. Ajustando extremadamente su definición, diremos que se trata de la traducción de lo que el mundo griego clásico se llamó paideia³. Los acontecimientos más relevantes que se pueden mencionar en línea con la herencia teórica occidental datan del denominado siglo de oro de la democracia ateniense⁴. En esa época surge el mágico, casi 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. Esta afirmación es fácilmente verificable en la obra de varios filósofos que vivieron esa época de esplendor de la democracia ateniense. Surgen aquí dos preguntas básicas: ¿cuáles son las luchas políticas que caracterizan a la democracia clásica de Atenas y cuál es su vínculo con la educación y la cultura?

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 aquel momento, 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 En sentido de conjunto de saberes literarios seleccionados para la formación de los ciudadanos, es decir, para educar a los nuevos integrantes de la comunidad. También podemos entenderlo como conjunto de contenidos culturales para transferir a los recién llegados, es decir, a las generaciones que pretendemos educar.

⁴ Bajo la dirección política del estadista y legislador conocido como Pericles.

Sin pretender que la discusión se torne exhaustiva, sino más bien que ilustre 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 para imponer una *paideia* 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 o virtudes 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 funcionaba como contenido programático, con el que el propio Platón y sus contemporáneos habían sido educados.

Esa tradición cultural y educativa, anterior a la era de los filósofos, fue denunciada por Platón, por considerarla incompleta para reflexionar sobre temas vinculados a la justicia; además de impedir la posibilidad de programar un verdadero ideal educativo⁵. Es cierto que Platón representa la tradición republicana que parece aborrecer la democracia de Atenas, pero no es menos cierto que se trata de un tipo de democracia que él mismo conoce a partir de su propia vivencia como ciudadano ateniense y que, además, poco tiene que ver con la noción democrática del siglo 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.

⁵ 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.

Platón no es el único personaje que lucha por educar a la ciudadanía, al tiempo que pretende instalar sus concepciones ético-políticas. Isócrates, igual que Platón, funda una escuela de formación filosófica. También los sofistas –a quienes en la actualidad se les reconoce el mérito de educadores–⁶ 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 Isócrates⁷ hay varios siglos de distancia⁸, 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 la Ciudad como Estado. Platón e Isócrates aportan su concepto de ideal educativo, cuyo método de enseñanza denominan filosofía. Ambos discuten sobre un modelo cultural o paideia.

Se visualiza, así, que en la cuna de la arquitectura educativa occidental hay una discordia política que es también un desacuerdo filosófico, o que ambas discusiones resultan ser similares. 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

⁶ La 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.

⁷ 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*. 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.

⁸ Véase W. Jaeger (Paideia: los ideales de la cultura griega, 1993 [1933]).

paradigma educativo. Así, filosofía y política se unen en la paradoja de un doble pero único sentido: educar la ciudadanía y, al mismo tiempo, fundar un estado fuerte cuyo ideal cultural se torne adecuado para identificar a esa ciudadanía esencial.

Recapitulando, los modelos educativos de Isócrates y Platón⁹, dado que ambos autores están movidos por el logos, dialogan en un mismo lenguaje discursivo; que es visualizado por ellos mismos como tema filosófico. Como el centro de la discusión es el problema de la ciudad, es decir, la polis; sus convicciones educativas terminan siendo un alegato político. Con lo cual, al remontarnos 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, son términos que se mezclan y solapan a tal punto que terminan siendo la misma cosa. Ambos poseen una metodología didáctica que es característica de su pedagogía¹⁰. Ambos pretenden formar a la ciudadanía. Ambos pretenden fundar un modelo de educación política. Ambos reclaman una parte del todo que no poseen.

⁹La *paideia* 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.

¹⁰ 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 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 el objetivo propuesto, los sujetos a los que se educa, el contenido que se brinda y el método que se usa. 1º) El 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) El 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 Eutimo*, *Contra Calímaco*, *Contra Loquites*, *Egínético*, *Trapeítico*, por ejemplo– y además, e indirectamente, a través de la formación del gobernante). 3º) Los 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» (2015: s/p).

Sin pretender recorrer el legado docente de Aristóteles, sino apenas mencionar una tríada de autores griegos que fundaron escuelas de filosofía, resulta pertinente comentar algunas acciones de este insoslayable autor. Durante 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 [1934])¹¹ 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 [1998]), 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.

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, representa el más espectacular programa pedagógico reconocido por la tradición; hasta la llegada de los sistemas educativos modernos. Vale mencionar que la transición entre antigüedad y modernidad se nutrió, también, de la tradición romana. La estructura social del pueblo romano es distinta a la griega clásica.

¹¹ Traducción 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.

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 familiar¹² a quien confiar las primeras instrucciones, la comunidad romana entregó la 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 Quintiliano¹³, 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 y 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 educación se desarrollaba en el lugar de trabajo, ya sea en el campo o en la ciudad¹⁴. Ninguna corriente filosófica o política logró morigerar el avance de la organización

¹² 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 hacía 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.

¹³ Cuyo objetivo era, entre otros, teorizar sobre las reglas de la pedagogía.

¹⁴ La transición hacia la modernidad se fue desarrollando en las escuelas catedráticas 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.

verticalista de la herencia romana y con ella la instalación del sentido de la autoridad jerárquica¹⁵.

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 Occidente¹⁶, es difícil hallar concepciones pedagógicas¹⁷ per se hasta la llegada de la obra de Comenio, tal vez, uno de los modernos más preocupado por la educación pública. Comenio traspone sus ideas educativas mediante la exaltación de su ideal pedagógico. Caracteriza un modelo educativo que denomina pansófico o método para «enseñar todo a todos». Igual que Platón, no inventa su modelo de la nada, sino que toda su pedagogía actualiza los métodos vigentes, en este caso, 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 y teológicos, 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

¹⁵ Estructura jerárquica que se fue trasladando a las nuevas generaciones romanas gracias a la hegemonía del cristianismo.

¹⁶ Vale 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, 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.

¹⁷ Lejos 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.

Comenio nunca pierde de vista la perspectiva filosófica tradicional para interpretar la cultura.

Podría decirse que la misión pedagógica de Comenio, allende su perspectiva epistemológica que se acerca más al legado aristotélico¹⁸, es un esfuerzo ético-político¹⁹ por fundar escuelas públicas; tal como siglos antes lo había planeado Platón desde sus diálogos. A pesar de que 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 diferenciada²⁰ en torno a la ocupación de cada integrante de la ciudad. Ambos autores planearon su pedagogía en el mismo instante en que sus comunidades de referencia enfrentaban una crisis cultural²¹ 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 este implícito o explícito.

Con todo, varios filósofos sembraron sus sospechas²² en torno a la cultura, aunque no siempre se ocuparon específicamente del problema educativo. Entre los que pusieron énfasis en el problema pedagógico,

¹⁸ Entre 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.

¹⁹ Toda 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 buscan con el lector, también presenta puntos de contacto.

²⁰ 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.

²¹ 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.

²² Solo 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.

aquí interesa destacar una parte del legado de Rousseau (2005a). Su crítica ético-política es una denuncia cultural, pensada desde los problemas socioeconómicos que contribuyen a la creación de desigualdades sociales. Sus ideas pedagógicas (Emilio o de la educación, 2005b)²³ están estructuradas en torno, o mejor en retorno, a los ideales políticos de la Grecia clásica –sobre todo, la participación igualitaria en las decisiones de la comunidad–, sin visualizar las diferencias estructurales que existen entre la sociedad griega y la moderna. Sus sospechas son fundamentales para pensar el problema de la desigualdad económica, política y cultural, porque habla de la naturaleza humana²⁴ con una mirada moderna y piensa el problema de la igualdad desde una perspectiva antigua.

Como resulta complejo separar el problema político del pedagógico, sin alejarnos del problema educativo y su vínculo con la ciudadanía y la cultura, dejamos unas comparaciones básicas. Comenio presenta una tendencia pedagógica que centra el ideal pansófico en el factor metodológico –la enseñanza–; mientras que Rousseau, basado en el tema de la desigualdad cultural, pone énfasis en el aprendizaje. Ambos autores brindan una significativa propuesta educativa, pero cada uno de ellos pone el acento en un sujeto de la educación diferenciado.

²³ Se 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.

²⁴ 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 *zoé*, parece producirse una síntesis que es *bíos*: «la vida considerada como unidad de vida individual [...]» (Jaeger, 1993: 755).

Hegel²⁵ no cuenta específicamente con una obra pedagógica ²⁶, pero durante gran parte de su vida se ocupó en tareas educativas en general y de la formación filosófica en particular. Lo cierto es que en Hegel parecería haber una inversión de las visiones de Rousseau. 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 religión²⁷ 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 su 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.

Mientras que Rousseau busca respetar el desarrollo natural de la infancia, Hegel pone énfasis en lo que le falta a la niñez para humanizarse o ilustrarse. 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 involucra diversos grados de coerción disciplinaria. Por eso considera que es necesario coaccionar a quien aprende —es decir, el cuerpo de ¿estudiantes?— mediante las normas de estudio,

²⁵ 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 fue 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*.

²⁶ 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. Utilizamos la edición de Mariano Fernández Enguita, con traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, que fue publicada en el año 2003. Se trata de la tercera edición publicada por Akal.

²⁷ 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]).

puesto que con ellas se está preparando a ese sujeto para ocupar un lugar en el mundo del trabajo. Educarse es para Hegel 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, solo la educación –Bildung– le permite al ser humano desarrollar su espíritu, y este es el único camino hacia la constitución de su compromiso ético-político. Entonces, como la educación es una institución que brinda a los humanos y las humanas un segundo nacimiento, instruirse es el mayor intento por superar la naturaleza salvaje. La educación es para Hegel el equivalente a la negación de la naturaleza animal. La síntesis entre ambos nacimientos, el animal y el cultural, es la 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 epocales diferenciados, este último parece hacer una síntesis entre los dos primeros. Hegel inventa un sistema filosófico, cuya base es fundamental para problematizar cuestiones de política educativa. Su gnoseología y su ética anclan el fundamento pedagógico en la enseñanza, en cambio Rousseau mide el problema cultural a partir de una denuncia política en la que germina su pedagogía, poniendo el foco en el aprendizaje. Comenio, por su parte, pone énfasis en lo metodológico, centrando el problema pedagógico en la responsabilidad de la enseñanza. El ideal pansófico es un modo de nombrar la cultura en su conjunto y, por eso, la aplicación del método 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 la naturaleza humana. Esta «no cultura» termina siendo el programa de enseñanza rousseauiano.

El contexto en el que escribe Hegel es bien distinto al de Comenio y también al de Rousseau. Hegel visualiza la revolución política e industrial de Francia e Inglaterra, respectivamente. Se trata de una mirada atenta y plausible de imitación, similar a la que Platón hiciera de Persia y Esparta. Hegel busca conservar el poder de la filosofía como campo hegemónico del saber y recuperar la esencia de la cultura greco-romana. Ese marco cultural de la modernidad que actualiza la mirada romana²⁸, con sus rupturas y continuidades, es el caldo de cultivo donde Hegel piensa el problema pedagógico. Cada uno de estos autores piensa el problema educativo en vínculo con su mirada política, y esa visualización, manifiesta que cada uno pretende imponer una visión particular sobre la política educativa. 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 que reconstruyó el programa educativo de la tradición greco-romana enmarcado en un paradigma científico de la misma raigambre, nació el discurso positivista: un tipo de cientificismo pedagógico que supo desdibujar las clásicas ideas sobre la formación de la ciudadanía desde la educación²⁹ y su vínculo con la filosofía política.

Allende los movimientos discursivos positivistas que dominaron el siglo XX, y siguiendo a Arendt (1996 [1954])³⁰, se advierte que el motor de las crisis paralizantes de ese siglo no se constituye en la estela de un programa filosófico sospechoso, sino más bien en la oscura realidad provocada por las catástrofes humanas derivadas de las guerras mundiales. En palabras de la autora:

²⁸ No 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.

²⁹ El 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.

³⁰ Traducción de Ana Poljak.

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).

Arendt señala que el motor de la ruptura con la tradición es básicamente una crisis de autoridad³¹. También Adorno (La educación después de Auschwitz, 1967 [1966])³² tematiza el problema de autoridad, pero su objetivo es destacar cómo, mediante su radicalización y un tipo de obediencia acrítica hacia la autoridad, se instala cierta 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.

Adorno habla en relación con el texto *Dialéctica de la Ilustración*, que escribiera junto con Horkheimer³³. Este material presenta una sospecha sobre las industrias culturales, desmitificando la fe en la razón, como dogma del modelo ilustrado. Es que «la industria cultural resulta una especie de engaño de masas o una ideología del negocio» (2007:181). Así, 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

³¹ La 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.

³² Conferencia realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966. Se publicó en 1967 en *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*.

³³ Véase, en diversos *loci* (Adorno, T y Horkheimer, M, 2007 [1944]).

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 sospecha cultural, surge un nuevo discurso pedagógico que hunde toda perspectiva filosófica de la educación: 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, pensada como constructora de tecnologías educativas. Esa situación ambigua³⁴ de la pedagogía del siglo XX quedó atrapada en las redes de los discursos científicos obtenidos de campos disciplinares cada vez más atomizados –¿hiperespecialización?–³⁵. Surge así, la noción de pedagogía experta, un campo disciplinar especializado en inventar formatos o modelos educativos uniformes, que se aplican indiscriminadamente en ambientes pedagógicos 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.

En suma, el triunfo de la tecnología educativa consiguió que el tratamiento político-filosófico de la pedagogía se desdibuje cada vez más³⁶. En ese contexto, la construcción de la ciudadanía desde la educación quedó huérfana y esa orfandad logró que los relatos de experiencias

³⁴ Ambigua porque se debate entre la filosofía de la educación, la teoría educativa y la ciencia (s) de la educación, sin poder determinar un campo de estudio específico. Una problemática que continúa hasta nuestros días.

³⁵ 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.

³⁶ 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.

pedagógicas situadas, que otrora fueran la base de la problematización educativa, sean criticados por carecer de racionalidad científica y metodológica³⁷. En ese panorama cientificista, la filosofía de la educación va perdiendo poder discursivo frente al relato de la pedagogía experta, obsesionada por la eficiencia tecnológica. ¿Qué tiene que ver la EDH en este complejo entramado tecnológico, epistemológico y cultural? La educación del siglo XXI, atravesada por la revolución de la información, las ciudadanías internacionales y por la desigual distribución de los recursos, precisa marcos teórico-prácticos para actualizar el perfil ético-político de la educación. La EDH es básicamente un campo disciplinar de formación ético-política y, por ende, tiene una visión particular sobre la formación de la ciudadanía.

1-5 El concepto de Educación en Derechos Humanos

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) incluye una serie de derechos básicos que se fueron reconociendo de manera progresiva en las constituciones de los distintos Estados parte. Así se gestaron las preguntas por cómo enseñarlos, para qué hacerlo y quiénes lo harían. De ese modo, fue naciendo la denominación de EDH. Se trata

³⁷ 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».

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, más que a su enseñanza como campo jurídico. Por ello, en lo que sigue, pretendemos abordar algunas diferencias centrales entre la enseñanza de los derechos humanos como campo jurídico y la EDH como campo práctico que busca transformar la teoría en acción. Lo que está en juego es la formulación de un concepto de EDH, que no tiene sentido sin mencionar, primeramente, unas notas sintéticas sobre el fundamento de los DDHH.

1-6 Concepto y fundamento de los DDHH como base para la EDH

El siglo XX ha dado cuenta de un cúmulo de saberes negativos y positivos que nos ha dejado la historia bélica. 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, nos invitan a desarrollar estrategias metodológicas apropiadas para abordar esas problemáticas desde la educación. Este es el tema clave para la EDH, puesto que ella se propone enseñar y aprender los principios fundamentales de los DDHH, como campo cultural que explicita esos valores. Por eso, no basta con enseñar derechos humanos, tampoco con saber qué son o cuál es su concepto, su historia o sus antecedentes. La teoría de los DDHH es la base normativa de donde 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 enseñanza³⁸.

Pero la educación, además de forjar una opción cultural, tiene que ver con un tipo de formación para la vida. Por tanto, la educación es un

³⁸ Luis 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 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).

asunto práctico y vivencial, del que surge un problema que parece no haber sido lo suficientemente abordado: 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. 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. 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 la democracia³⁹ y la paz como valores fundamentales para las democracias modernas. Son luchas que necesitan nombrarse y sistematizar sus 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 dialogar sobre las características y cualidades de ese algo. De una serie de acontecimientos dejados por las luchas sociales, el siglo XX habilita una red de discursos filosóficos y científicos que instalan el tema de los derechos humanos en las agendas

³⁹ Tal es la lucha por el reparto que nunca llega. Rancière (Política, policía, democracia, 2006 [1998]) 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 primera edición en francés fue publicada en 1998. En nuestro caso, estamos utilizando la primera edición en castellano.

intelectuales y gubernamentales. En el caso de Bobbio, ese movimiento discursivo 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 fundamento⁴⁰.

Carlos Nino (1998 [1984]) 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. Así, 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 [1986]), 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.

Eduardo Rabossi (La teoría de los derechos humanos naturalizada, 1990) llama una «cultura de los derechos humanos como un hecho-del-mundo» (1990:161), al fenómeno de positivización internacional de los derechos. Así, el fenómeno de los derechos humanos (1989), tanto desde una perspectiva sincrónica como desde otra diacrónica, es un hecho significativo. 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, el autor considera que hay una especie de evolución normativa que nace en 1948 con la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

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

⁴⁰ Es 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.

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 internacionalización⁴¹, el fenómeno de los derechos humanos ya es parte de la cultura y, por extensión, es parte de nuestras realidades. ¿Cuánto tiempo más habrá que seguir buscando fundamentaciones y conceptos para poder nombrar a esos derechos básicos? Mauricio Beuchot (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).

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

⁴¹ La Convención Internacional sobre los Derechos de niño, por mencionar un documento elaborado en base a la Declaración Universal 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, como señala Rabossi, de los derechos humanos como fenómeno cultural.

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 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. Con lo cual, plantearse la cuestión del fundamento de los DDHH como un campo universal, más que un hecho, resulta una ilusión. Hablar de DDHH es visualizar un conocimiento concreto que forma parte de la agenda jurídica, política y ética de las naciones. Justo por esto, hablar de derechos humanos es esencial para la agenda educativa, sobre todo como fenómeno cultural para ser reconocido efectivamente en la práctica cotidiana. Marcelo Raffín (La experiencia del horror, 2006) nos trae una respuesta cuando piensa que tal vez habría que decidirse:

[...] 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).

Los DDHH son el fundamento ético-político de un cierto orden mundial, fundamentarlos como un campo absoluto es una ilusión instituida por la 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 hay que fundamentar los derechos humanos, porque han pasado a ser un asunto de la cultura que afecta en cada intersticio del mundo de la vida, ¿de dónde surge el problema de su enseñanza? La respuesta es compleja, pero vale distinguir entre derechos humanos como campo jurídico –la teoría– y EDH como campo de acción –la práctica–. El primero es un contenido teórico como cualquier otro campo discipli-

nar. El segundo nace de un mundo práctico que, para transformarse en una nueva acción, necesita dialectizarse con el mundo teórico. 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. Dice Bárcena (*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).

La esfera educativa hace referencia a un núcleo práctico, pero los contenidos temáticos que habilitan la expresión curricular también son teorías. En la base de la transposición didáctica de la teoría de los DDHH está el problema de la construcción cultural fundada en sus principios. Aquí nace el problema pedagógico, porque enseñar DDHH desde una perspectiva jurídica, transforma su praxis en un contenido disciplinar como cualquier otro.

Surge aquí el problema de la reciprocidad entre un campo crítico/reflexivo y la acción humana, representando esa línea teórico/práctica que 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. Se trata de un saber sistematizado, reflexivo y crítico que surge de la práctica educativa cotidiana 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, dice el autor:

[...] 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 (2009:117-119).

Lo que Nietzsche quiere advertirnos es que la filosofía, como un saber que parte de la vida, se fue corriendo de la esfera de la cultura educativa; para dejar el paso a los saberes de la técnica. Este movimiento curricular, que lleva siglos de despojo filosófico, parece estar reclamando un retorno a los métodos prácticos de la antigüedad griega.

Con el propósito de comprender el embrollo que hoy vemos en todos los ámbitos educativos, Bárcena (La experiencia reflexiva en educación, 2005) nos trae 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, la sensibilidad y la política resultan actividades prácticas, 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).

La reflexión de Bárcena nos acerca a las experiencias del mundo de la vida, justo donde acontece todo aprendizaje, incluidos los escolares. Los acontecimientos, dado que son hechos de la vida misma, son sucesos contingentes y particulares que trastocan algo de nuestra práctica, por eso, precisan interpretación. Los acontecimientos nos dan qué pensar, habilitando una condición de posibilidad interpretativa. Así es como parece operar el saber poiético. La educación es parte de ese saber experiencial poiético.

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. La crítica hacia ese cientificismo es el móvil del ataque nietzscheano. Olvidar el mundo de la vida es olvidarnos de nosotros y nosotras como seres arrojados al mundo de la vida.

En ese marco de recuperación de la filosofía práctica, y volviendo al problema de la EDH, vale decir que ella representa una praxis habilitada por la doctrina de los DDHH. Podría decirse que hay una influencia o interconexión, donde ambos campos se mezclan y se solapan. Pero mientras el primero corresponde a la esfera de la praxis (EDH), el segundo se ubica en el mundo de la teoría jurídica (DDHH), que es la que autoriza y refuerza al primero en esa búsqueda de construcción cultural. La EDH pone en tensión dos problemas que son uno mismo. 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 constantemen-

te luchan por ser reconocidos. Ambos son guiados por dos voluntades particulares: «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. Entonces, 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 problemas⁴², porque es el que enfrenta dos voluntades individuales: quien aprende y quien enseña, independientemente del rol que 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. Ante la complejidad que caracteriza a la educación del siglo XXI, ¿podemos enseñar y aprender sin deliberar sobre los marcos educativos acordados desde la política internacional? La política educativa internacional, ¿plantea una perspectiva en DDHH?

Podría decirse que la educación del siglo XXI se sujeta a la globalización de la vida académica. Aunque por el momento ese proceso globalizador se visualiza en la 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 educativos⁴³. En ese contexto, Fabián Salvioli (*La universidad y la educación en el siglo XXI*). Los derechos humanos como pilares de la nueva

⁴² 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.

⁴³ Por ejemplo, la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, que fuera aprobada en la reunión de ministros de educación en el año 1990.

reforma universitaria, 2009)⁴⁴ 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 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 lo mismo. En esa pista, piensa que la formación profesional del siglo XXI tiene que incluir en todos los planes de estudio una perspectiva en derechos humanos. Tanto Salvioli como Cullen identifican una relación intrínseca entre derecho a la educación y derechos humanos. Además, ambos señalan el nexo entre la revolución pedagógica globalizadora del siglo XXI y las políticas educativas con perspectiva en derechos humanos.

En el marco del visible avance de la internacionalización de la educación superior, el siglo XXI 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, habla del problema de la globalización educativa, así:

⁴⁴ 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 (Provincia 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.

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).

Retomando la reflexión sobre globalización, González (Un solo mundo. La relevancia de Zubiri para la teoría social, 2008)⁴⁵ 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. Aun así, hay que decir que este autor también indica que la globalización «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).

De este modo, 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, lo que produce un desencanto sobre la formación de la ciudadanía. Al parecer, la falta de acuerdo es solo para hablar de mundialización de la ciudadanía, porque sí existe consenso en lo que hace a la esfera económica⁴⁶. 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», 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? Aunque no tenemos la respuesta,

⁴⁵ 1ª edición: reproducción en la Universidad Pontificia de Comillas para cumplir los requisitos académicos: OM 17-9, 1993, art.9. Aquí utilizamos la 2ª edición.

⁴⁶ El artículo 20º de la Constitución Argentina dice: «Los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano».

vale tener presente la pregunta. Lo cierto es que esa parte la ciudadanía que aún no recibió su parte del todo y que aún sigue bajo la influencia de los movimientos globalizadores, sigue padeciendo por la ausencia de sus derechos básicos⁴⁷. Dicho de otro modo, esa parte que aún no tiene parte sigue soportando desigualdades de todo tipo y con ellas se suceden distintos modos de exclusión social.

1-8 Libertad e igualdad vs. asimetría y opresión: una ciudadanía particular

En el filme *La lengua de las mariposas*⁴⁸, el profesor Gregorio emite un 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, dado que habla de 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

⁴⁷ 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, son problemas serios que surgen ante la negación de los derechos básicos.

⁴⁸ 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.

esa misma línea de encuentro entre naturaleza y cultura. Además, una de las principales características del discurso ilustrado moderno es el binomio ciencia y política. 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 contractualista⁴⁹. Para Hobbes (Fernández M., 2011)⁵⁰, la libertad sería la ausencia de impedimentos para reducir el poder de movimiento. Hobbes está caracterizando la libertad propia del estado de naturaleza donde verifica una latente lucha, «la guerra de todos contra todos». A partir de ese dato empírico, el autor hace surgir los fundamentos para pensar un acuerdo mediante el cual los animales humanos transfieren sus derechos de naturaleza a una única persona, el Estado, a cambio de seguridad corporal.

Para Locke, ser libre va más allá de la libertad de movimiento. A la seguridad corporal se suma la autonomía para cercar terrenos y acumular otros bienes materiales. La libertad es 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. El autor parece estar reclamando su parte del reparto, esa parte del todo, que considera que le corresponde, aunque en la naturaleza sea un bien comunitario. Este célebre ensayo sobre organización gubernamental, no deja de tematizar sobre igualdad y libertad, aunque en una clara defensa de la propiedad privada.

⁴⁹ 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 rousseauniano, 2011).

⁵⁰ Lejos de querer involucrarnos en las complejidades de la tríada contractualista, pretendemos hacer notar esas tematizaciones ético-políticas de la modernidad que, de alguna manera, se desplazan a la problematización educativa.

Rousseau sospecha de ese optimismo antropológico característico en su época y piensa que esos acuerdos humanos que habilitan la libertad del cuerpo y la tenencia de bienes materiales son contratos inicuos que dan origen a una desigualdad mucho más terrible 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, por tanto, resultan términos congéneres, nacidos ante la necesidad de unas sociedades específicas. Según 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 correspondencia 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 los 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 ⁵¹.

Salvando las distancias geopolíticas, las imágenes acerca de las luchas por el reconocimiento mutuo propuestas por Hegel han sido un insumo significativo en la construcción de la pedagogía freiriana⁵². 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.

Una metáfora similar al esquema amo-esclavo (Fenomenología del espíritu, 1996 [1807])⁵³ es utilizada por Freire en varios textos (Pedagogía del oprimido, 2002 [1970]) para referirse a la libertad educativa o pedagogía de la liberación. La educación para la libertad se explica mediante el binomio opresor-oprimido, donde la liberación del primero solo es posible cuando el segundo se libera (Freire, La educación como práctica de la libertad, 2004 [1969]). El opresor no tiene entidad si el

⁵¹ Nuevamente aparece el problema de la igualdad entre pares, que se visualiza en tensión con el concepto de autoridad, es decir entre diferentes.

⁵² 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).

⁵³ Traducción de Rocés y otros. La 1ª edición en alemán fue publicada en el año 1807.

oprimido no lo reconoce como tal. Entre estos 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. Veamos en la palabra de Hegel la similitud de ambas 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 [1969]) 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 educación,⁵⁴ ¿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, 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, etcétera.

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

⁵⁴ 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.

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 resurge una serie de ideas pedagógicas que suelen transformarse en políticas educativas, como, por ejemplo, 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?⁵⁵

El desafío que propone Freire⁵⁶ a la pedagogía contemporánea se presenta como uno de los modelos más pertinentes para transformar el mundo de la vida desde múltiples perspectivas. Freire brinda ideas pe-

⁵⁵ 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.

⁵⁶ En oposición a la interpretación política del acto educativo que propone Freire, Kohan (Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación, 2007) dice que «la política, derivada del axioma de la igualdad, es excepcional en la historia. Por el contrario, para Freire 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).

dagógicas 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 social⁵⁷. 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 [1993])⁵⁸ «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, según palabras textuales del autor «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 ideológicas que atenten contra el alto perfil político que implica la acción de educar y educarse, se proyecta como un tipo de liberación⁵⁹. En este sentido, es el problema político el que identifica el reclamo de la parte que aún no tiene parte. Este es el caso de varias regiones del mundo que siguen padeciendo la ausencia de sus derechos básicos. Latinoamérica, obviamente, es uno de esos casos.

⁵⁷ No 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.

⁵⁸ 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.

⁵⁹ 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.

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 de otro modo, 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 y simbólicos. Freire hace foco en el problema educativo, pero su praxis pedagógica se extiende a otras esferas sociales.

Con el fin de echar luz sobre el marco filosófico regional al que adhiere Freire, sintetizaremos la perspectiva analéctica de la filosofía de la liberación latinoamericana de Enrique Dussel⁶⁰. Es sabido que la obra de este autor es fecunda⁶¹ y que está basada en una praxis específica: la pedagógica. Lo que es característico del planteo metodológico de la filosofía originaria de Dussel (Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo II, 2017 [1973]), sería su interpretación de la dialéctica materialista

⁶⁰ No tenemos espacio para ocuparnos la filosofía latinoamericana, puesto que se trata de un caudal bibliográfico significativo. Aun así, no quisimos dejar de mencionar, de modo apretado, algunas notas sobre el método analéctico de Dussel. Eso no implica mencionar algunos de textos que estamos sistematizando, entre los que se encuentran: (Bonilla, 2015) (Dri, 2002, 2016), (Grosfoguel, 2009), (Fals Borda, 2015), (Quijano, 2000), (Segato:2007, 2013, 2018)

⁶¹ Un panorama rápido de la obra más significativa, por lo menos para lo que aquí nos ocupa, es decir *Para una ética de la liberación latinoamericana*, son los siguientes libros, a saber: (Dussel, *El método analéctico y la filosofía latinoamericana*, 1973), (Dussel, 20 Tesis de Política, 2006), (Dussel, *Política de la liberación. Arquitectónica*, 2007), (Dussel, 16 tesis de economía política. Interpretación filosófica, 2014) y (Dussel, 14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico, 2016). Estas tres obras, poseen algunas modificaciones realizadas por el autor, producto de sus posteriores investigaciones. En ellas, se puede consultar lo que podríamos llamar, la triada programática de la ética de la liberación latinoamericana.

de Marx, en comunión con la perspectiva ética de Lévinas⁶². Para este autor, enemigo intelectual de la filosofía de Hegel⁶³, el pensamiento de la totalidad: unívoco, abismal, circular, universalizado, único..., deja fuera de foco todo lo que es exterior a esa mismidad.

La analéctica dusseliana nos convoca a dialogar sobre un modo de pensar auténtico, en el sentido de comprometido y responsable. Lejos de ser una interpretación basada en el ejercicio teórico, invita a comunicarnos desde una interpelación encarnada en la palabra de la otredad. Pobreza, explotación, opresión, ocultamiento del origen de la riqueza y el capital, invisibilización de la voz de la otredad, entre otros avatares del mundo latinoamericano o Abya Yala, ha sido nuestra herida de muerte; provocada por la historia de la colonización, el capitalismo y su consecuente patriarcado.

La perspectiva analéctica contrapone esa abstracción absolutista y totalitaria de la filosofía nordatlántica, con el fin de poner vida a la realidad latinoamericana. Pero, ¿cuál es el medio que nos permitiría reconsiderar o recomponer esa abstracción o totalización del pensar? Ese elemento material –porque tiene vida, porque es una voluntad de vivir– está encarnado en la figura de la otredad, fundamentalmente en su voz y su rostro interpelantes. La otredad que piensa Dussel, a diferencia de la ética levinasiana, es una alteridad antropológica; porque esos grupos oprimidos, tienen una historia, una vida, sienten, sufren, padecen. En esta metodología, la otredad se me revela en función de sus carencias, su dolor, su desgarramiento, su finitud.

La ética antropológica de la exterioridad que nos trae Dussel, que tal vez sea la más originaria de todas las éticas, se ocupa fundamentalmente

⁶² Posteriormente le adicionará la teoría de la comunicación ética o ética discursiva desarrollada por Aple y mejorada por Habermas.

⁶³ Además de criticar la dialéctica hegeliana, que piensa la vida como totalidad absoluta, es decir, un pensar que piensa el pensamiento; Dussel critica la totalidad heideggeriana como comprensión del ser para la muerte, ontologizado y casi sin vida comunitaria, porque está perdido en el mundo de todo el mundo. En este modo de pensar es *logológico* –pensar que se piensa a sí mismo– y *egológico* –yo pienso–, el hombre y la mujer común estarían excluidos y excluidas de esa dialéctica abstracta del absolutismo de Hegel y la hermenéutica de Heidegger. Es una dialéctica tan totalizadora, que se pierde en la individualidad desde un sí mismo, es decir, sin exterioridad.

de las injusticias, porque saber oír atentamente para permitirnos sentir la interpelación, es de suyo, un proceso analéctico. La palabra de la otredad irrumpe desde un más allá o más arriba —ana y aná—, nos invade desde un mundo análogo, pero distinto. Pero, ante la matriz totalizante que nos caracteriza como hijos e hijas de occidente, todavía no podemos comprender esa palabra que se nos ha revelado. «Es decir, la revelación del Otro abre el pro-yecto ontológico pasado, de la Patria vieja, de la dominación y alienación del Otro como “lo otro”, al pro-yecto liberador» (Dussel, 2017:169).

La praxis analéctica es un camino hacia una justicia. Justicia no es solamente un camino jurídico, tampoco un poder del Estado. Justicia no hace alusión al juicio de las instituciones de las sociedades civiles. Justicia en sentido analéctico, no es ninguna de las opciones anteriores, pero las incluye a todas. Porque la palabra justicia está en cada rostro y cada palabra de esa humanidad históricamente negada a la población de América Latina y otras geografías del sur. Pero, ¿quiénes son esas víctimas?, ¿las podemos reconocer fácilmente? De una parte, las víctimas son aquellas poblaciones cuya cultura, en el sentido antropológico del término, ha sido negada por el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado. Entre las comunidades afectadas por el universalismo totalizante del mundo eurocéntrico, se cuentan poblaciones originarias, mestizas, marginadas, migrantes, mujeres, la infancia y la adolescencia, la clase trabajadora, las personas con discapacidad, las personas adultas mayores, etcétera.

La analéctica no es un diálogo como cualquier otro, sino que es un coloquio franco, honesto y de cara a un futuro distinto que nace a partir de una interpelación ética originaria, porque «la analéctica es una pedagógica de la liberación, una ética primeramente antropológica o una meta-física histórica» (Dussel, *El método analéctico y la filosofía latinoamericana*, 1973:116). Ese encuentro virtuoso, supone la necesidad de alimentar la dis-tinción del Otro y la Otra, lo que nos pone de cara a la relación educativa, es decir a la praxis pedagógica analéctica, porque «es superadora de la dialéctica «desde la pro-vocación al servicio en la justicia que nos exige el pueblo latinoamericano en su camino de liberación» (1973:117). Esta praxis se funda en la capacidad de estimular

la distinción de la Otra y el Otro por el encuentro libre y honesto, con pretensión de justicia y simetría. El pluriverso es posible porque hay una comunidad real de vida, una comunidad vital llena de experiencias, dichas, saberes, música, fiestas, desencuentros, pérdidas, desdicha, creaciones, es que

Cada rostro en el cara-a-cara es igualmente la epifanía de una familia, de una clase, de un pueblo, de una época de la humanidad y de la humanidad misma por entero, y, más aún, del Otro [y la Otra] absoluto» (Dussel, 1973:122).

Pero, ¿cómo se alimenta la distinción de una vida nueva, de una vida Otra? ¿Cómo se alienta a las personas a ser sujetos y no objetos, pero además pensando en que ellas y ellos también son responsables de alimentar y cuidar la distinción y la novedad? ¿Qué hay más allá de la relación dialéctica entre docente-estudiante? ¿Cómo hacer crecer la alteridad comunicativa en simetría, es decir, semejante? ¿Cómo es que comenzamos a tejer este pluriverso desde la escucha atenta de justicia? ¿Cómo alentamos el pluriverso desde los contextos de sometimiento?⁶⁴ Lo primero que tenemos que tener presente es que, «El filósofo ético debe descender de su oligarquía cultural académica y universitaria, para saber -oír la voz que viene del más allá, desde lo alto (aná), desde la exterioridad de la dominación» (Dussel, 1973:124). Se trata en principio de oír una revelación que pro-voca para luego poder verificar la palabra⁶⁵ y, con esa pro-vocación, iniciar la aventura de la interpretación del mundo cotidiano de quien oficia de hablante –magisterio primero, discipulado después–. Lo que implica que:

El filósofo, racionalidad actual refleja auténtica, sabe que el comienzo es con-fianza, fe, en el magisterio y la veracidad del Otro; hoy es con-

⁶⁴ Las preguntas son a modo de provocación dialógica, puesto que intentar responderlas, amerita un trabajo aparte.

⁶⁵ Vale aquí anotar una diferencia fundamental que vamos a poner con Dussel, «El *logos* es unívoco; la *dabar* es análoga» (Dussel, 1973:124). El primer término –*logos*– es la traducción de la segunda –*dabar*–, que es una palabra que proviene de la lengua hebrea y que indica que esa palabra nos con-voca, desde el oír atentamente –desde un más allá– con el fin de interpelarnos.

fianza en la mujer, el niño, el obrero, el subdesarrollado, el alumno, en una palabra, el pobre: El tiene el magisterio, la pro-vocación analógica, él tiene el tema a ser pensado: su palabra revelante debe ser creída o no hay filosofía, sino sofística dominadora (Dussel, 1973:132-133).

El paradigma dusseliano del pluriverso analógico es la humanidad misma. Pluriverso es una categoría que nos habla de una universalidad analógica, unificada en la diversidad de sus partes integrantes, que es «una sola Patria universal en la libertad solidaria de las partes» (Dussel, 1973:135). Se trata de una humanidad cuyo futuro está en construcción. Un futuro donde podamos prescindir de hablar de las naciones coloniales, es decir, periféricas y sometidas. Este pluriverso implica una posición de similitud en la distinción de cada nación, de cada pueblo, para participar en un concierto polifónico que ofrezca las mejores expresiones en el servicio común de la vida humana. Este radicalismo categorial y metodológico de Dussel, representa el intento de lograr un discurso mundial por la simetría cultural; lo que implica hablar de una comunidad de comunidades, donde los conocimientos, pensamientos y experiencias, puedan llevarnos a nuestro estadio civilizatorio, el de la praxis pedagógica pluriversal, que trasciende el aula, aunque por supuesto, la incluye necesariamente.

1-10 Una reflexión integrada para abrir una nueva discusión

En este capítulo dialogamos sobre una serie de inquietudes pedagógicas con perspectiva filosófica. 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 necesidad de educar a la ciudadanía. El debate y la reflexión se mezclan y se integran, moviéndose constantemente entre educación y política. Los ideales educativos que conocemos como *paideia*, emergen en la Atenas clásica. Allí, educación y política resultan fenómenos congéneres que dan origen al saber filosófico, imposibilitando identificar cuál de todos esos fenómenos –política, educación o filosofía– ha sido el primero.

La educación ciudadana del siglo XXI se funda en los DDHH, porque ellos son parte del mundo de la vida y por tanto un fenómeno cultural concreto. Esto habilita la esfera práctica que caracteriza a la EDH como conjunto de habilidades y destrezas para transformar la teoría de los DDHH en cultura. Pero, ¿cualquier método pedagógico es adecuado para la EDH? Aunque es muy probable que así sea, enseñar DDHH y educar en DDHH son acciones educativas vinculadas entre sí, pero eso no significa que se las pueda promover 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; mientras que la segunda posee una impronta más enfocada al abordaje y apropiación de fenómenos ético-políticos, para formar construir unas actitudes tendientes a 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 práxico, resultan expresiones complementarias, pero son epistemológicamente distintas. No obstante, la teoría de los DDHH funda la EDH.

Uno de los problemas que se presenta en la enseñanza de la EDH⁶⁶ se visualiza en la complejidad de su transposición didáctica, puesto

⁶⁶ 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. Se ha ocupado de compilar libros. Entre los libros que Magendzo escribió, además de los que ha compilado, vale mencionar los siguientes: *De miradas y mensajes en la educación en derechos humanos*

que su corpus teórico no asegura la pretendida apropiación de hábitos culturales o *habitudes*⁶⁷. Pero como lo que está en juego son derechos básicos cuya visualización es clara en el mundo circundante, el propósito educativo que se quiere caracterizar aquí es invertir su acceso cognitivo. Así, en lugar de comenzar estudiando la normativa y la historia de los derechos humanos a partir de un trabajo teórico, en el marco de perspectiva dialógica freiriana⁶⁸, proponemos 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

(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.

⁶⁷ Retomaremos el concepto zubiriano de *habitudes* más adelante. Por el momento, solo diremos que se trata de un *habérselas con las cosas* que están a nuestro alrededor, que están en la realidad.

⁶⁸ Véase 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.

una investigación sobre EDH (Fernández M., La educación en derechos humanos en la Argentina, 2013b) se describe 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)⁶⁹, que es asimilable a la estructura de la TS presentada por Zubiri⁷⁰.

La necesidad de incorporar los DDHH en la educación está instalada en la agenda política, pero la metodología pedagógica adecuada 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 –esfera jurídica– y la EDH, campo ético-político. En la estructura noológica de la TS se identifica una visión característica de la *inteligencia humana*. Esa tesis invita a pensar el problema de 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. El siguiente capítulo tiene por objeto caracterizar con más precisión el planteo del problema que estamos abordando en la presente obra.

⁶⁹ Este tema se retoma en los próximos capítulos. Aquí solo se pretende introducir el problema epistemológico que da origen a la tematización metodológica.

⁷⁰ En la TS se ubica un momento de actualización que Zubiri denomina «aprehensión primordial de realidad». Este concepto se acerca mucho al concepto de *aprendibilidad* de la EDH y, por lo tanto, resulta pertinente para aplicar a su enseñabilidad. Los otros dos modos de actualización de la inteligencia 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.

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 existencia, puesto que vivió su vida filosofando, al mismo tiempo, que 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. Hacia el final de su vida dio a luz a la Trilogía Sentiente (TS). Se trata de tres volúmenes: 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 esta la fuente principal de la presente obra. Tercero, porque su biografía nos habla permanentemente de su inquietud por la enseñanza.

Como suele ocurrir en toda investigación, el alcance que daremos a los temas que plantea este capítulo es bien acotado: estudiar la noología –o teoría sobre la inteligencia humana–, con el propósito de asimilarla a la estructura metodológica de la EDH. Abordaremos el posible vínculo entre la noología zubiriana y las metodologías pedagógicas de la EDH. 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, pretendemos caracterizar la inteligencia sentiente para ver su similitud con la base pedagógica de la EDH. Con ello pretendemos brindar algunos aportes al problema epistemológico y metodológico de la enseñabilidad de los DDHH, como campo propio de la EDH.

Partimos de plantear el problema educativo no como una mera socialización, sino como un modo de reconocer en ese 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 DDHH 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.

Surge así, la necesidad de hablar de filosofía práctica, no solo por estar vinculada a la praxis, sino también, porque el momento de «aprehensión primordial de realidad» es un fenómeno práxico. Hacia finales del siglo pasado⁷¹, se sucedieron una serie de investigaciones educativas

⁷¹ 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).

enmarcadas en la TS⁷², pero no lograron trascender. La visión característica que aporta Zubiri sobre la inteligencia humana, nos invita a dialogar sobre ese problema epistemológico-metodológico de la EDH. 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. Lo que sigue pretende profundizar lo dicho hasta aquí.

2-2 Filosofía de vida y vida de filósofos: de maestros y discípulos

Entre otras esferas del saber humano, la filosofía de Zubiri se ocupa de problemas epistemológicos⁷³, metafísicos⁷⁴, antropológicos⁷⁵, teoló-

⁷² La complejidad de la obra de Zubiri implica buscar métodos de abordaje. Muchos de sus amigos han caracterizado la filosofía zubiriana para facilitar su lectura. 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.» (2006: 21)

⁷³ 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–. 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.

⁷⁴ 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 harto 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.

⁷⁵ 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).

gicos⁷⁶, políticos y éticos⁷⁷, además de lógicos⁷⁸ y ontológicos⁷⁹. En sus investigaciones, Zubiri logra resignificar muchos conceptos filosóficos.

⁷⁶ 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.

⁷⁷ 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 este 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).

⁷⁸ 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.

⁷⁹ 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.

Tuvo una larga y productiva vida, lo que puede verse en su legado familiar, religioso, político y filosófico⁸⁰. 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 tipo de recorrido vivencial al que, al estar de alguna manera vinculado con la esfera práctica⁸¹, podríamos dar el nombre de praxis⁸². Tal y como el propio Zubiri (Naturaleza, Historia, Dios, 2007 [1944]) 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)⁸³, basado en el derrotero del conjunto de su vida.

⁸⁰ 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). 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. Vale mencionar, también, que todo dato sobre la vida de Zubiri, lo hemos extraído de esas múltiples biografías.

⁸¹ 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.

⁸² Además de los estudios a los que Antonio González denomina *praxeología* (Samour, Zubiri en El Salvador, 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 ineludable 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).

⁸³ 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

2-2-1 Primera etapa (1898-1931)

Zubiri nace el día 4 de diciembre de 1898, en la ciudad de San Sebastián, España. De salud frágil y en permanente amenaza de muerte, su vida transcurre matizada de 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 solo en euskera tiene un equivalente en la expresión *berez* (2006:30)⁸⁴.

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 Madrid⁸⁵. 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 esta tambalea por múltiples motivos, entre los que se encuentran la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa. No solo 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 le «había recomendado Ortega en varias oportunidades» (2006:718), Zubiri llega a Lovaina en el año 1920⁸⁶. Graduarse en la licenciatura lo

resulta claro que estos autores están incluyendo la publicación del último tomo de la TS.

⁸⁴ 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).

⁸⁵ Según 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).

⁸⁶ Agregan 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

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 [1995])⁸⁷.

Entre las luchas intelectuales y religiosas que mantenía consigo mismo, las críticas de sus colegas, amigos y familiares, y el temor a perder los recursos económicos que recibía, la ruptura con el sacerdocio no se concreta aún⁸⁸.

Aproximadamente en 1927⁸⁹, 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. 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 otros⁹⁰.

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).

⁸⁷ Este 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.

⁸⁸ 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).

⁸⁹ 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.

⁹⁰ Cada 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.

2-2-2 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 texto⁹¹.

Otro elemento relevante en la construcción de la filosofía de Zubiri será el estrecho vínculo que mantuvo con José Ortega y Gasset⁹², donde descubre que «el yo orteguiano no es la conciencia ni el Dasein, sino sucesiva y pura actuación sobre las cosas⁹³; las cosas no son ni datos

⁹¹ 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. 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).

⁹² Xavier Zubiri conocía a Ortega desde 1919. Además de haber dirigido su tesis de licenciatura, Ortega lo introdujo, principalmente, en la filosofía de Husserl.

⁹³ 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 denomino 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 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 1933⁹⁴.

Entre 1933 y 1936 brinda varios cursos universitarios, renuncia al sacerdocio⁹⁵ y se casa con Carmen Castro⁹⁶. Mientras tanto, España se

¿De qué? De todas las demás. La glucosa tiene 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 tiene así una sistematización. Esta sistematización es cíclica y no lineal» (2012: 31-32).

⁹⁴ 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.

⁹⁵ 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.

⁹⁶ Hija 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. 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 fueron armonizando con la carrera docente, como profesora de Lengua Española en el *Institut Hispanique de la Sorbonne*, en la Academia de West Point y en las Universidades de Osaka 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.

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.

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. En 1940 es nombrado catedrático en la Universidad de Barcelona, Zubiri publica un artículo denominado “Ciencia y realidad”⁹⁷, en la revista Escorial⁹⁸ y escribe otro texto sobre los vínculos entre ciencia y filosofía, llamado “Nuestra situación intelectual”⁹⁹, 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”¹⁰⁰, que se publica en 1942

⁹⁷ 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).

⁹⁸ Editada entre 1940 y 1950.

⁹⁹ 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).

¹⁰⁰ 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).

en el número 23 de Escorial. A finales de 1942, culmina su primer libro: *Naturaleza, Historia, Dios* (2007)¹⁰¹.

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 realidad¹⁰². Para Corominas y Vincens, «es la antesala de su madurez intelectual» (2006:511).

2-2-3 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

¹⁰¹ 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).

¹⁰² 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).

y la 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 haber¹⁰³. 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

En 1947¹⁰⁴, junto a algunos colegas, Zubiri funda la Sociedad de estudios y publicaciones. En esta institución, en el año 1951, brinda un curso llamado “Sobre 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 voluntad¹⁰⁵, entendidos como capacidad de hacer.

¹⁰³ 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.

¹⁰⁴ 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 dictamen emitido por un comité de ONU pondrá fin, recién en 1950, al aislamiento provocado durante 1946.

¹⁰⁵ 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

Al año siguiente dicta otro curso, “Filosofía primera”. Se trata de un binomio que Zubiri entiende al estilo aristotélico, pero solo 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.

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*¹⁰⁶. Para 1953, Zubiri brinda otro curso, que resulta

en 1992. Nosotros estamos utilizando la edición de 1993.

¹⁰⁶ Volveremos 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. 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).

mucho más extenso que los anteriores: “El problema del hombre”¹⁰⁷. En este seminario retoma una serie de ideas que ya había planteado en “Cuerpo y alma”, y plantea que lo humano es una realidad viviente, constitutivamente social, histórica y moral. Así, se aleja de las estructuras existencialistas, que solo 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.

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

¹⁰⁷ Tal 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).

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 metafísica¹⁰⁸ 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”¹⁰⁹. Después de una etapa de desarrollos metafísicos¹¹⁰ en los que brinda varios cursos más y otras tantas disertaciones¹¹¹, 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”¹¹², dictado en 1966. Hacia finales de este mismo año, Zubiri tiene concluida la segunda parte de *El hombre y Dios*¹¹³. Pero al llegar

¹⁰⁸ Claro está, la metafísica que presenta Zubiri nos muestra un Aristóteles *aggiornato*, puesto que considera que la obra de este autor fue mal entendida por los escolásticos y que por eso es necesario superar esas interpretaciones.

¹⁰⁹ 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]).

¹¹⁰ 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.

¹¹¹ 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).

¹¹² En la web de la Fundación Xavier Zubiri pueden consultarse muchos artículos y biografías sobre el filósofo (Fundación Xavier Zubiri, 2015).

¹¹³ 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,

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, su modo de entrega, su idea de Dios, su estructura psicológica, etc., «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 al impresionante estudio sobre la inteligencia humana que representa la «trilogía sentiente». Dicho con las palabras de Zubiri (Sobre el sentimiento y la volición, 1993 [1992]), «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). 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 filosófica¹¹⁴ que culmina con la publicación de la TS, hacia finales de la vida mundana de Xavier Zubiri.

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 Vincens¹¹⁵:

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).

¹¹⁴ Véase Zubiri (Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica, 2006).

¹¹⁵ 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).

[...] 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.

Lo cierto es que una persona siempre elige cosas que le impresionan de su realidad, aunque en ocasiones aparece el tiempo del *kairós*. 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 [1944]), 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).

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 pu-

blicación de textos. Volveremos sobre este tema, ahora 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 práctico¹¹⁶.

2-3 Filósofos de la vida y de la educación: el enigma de la enseñanza y el vínculo entre inteligencia, pensar y preguntar

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 otras contrariedades de la vida.

Platón muestra en casi toda su obra, pero fundamentalmente en República y en Las Leyes, un claro interés por el problema de la educación. Mientras en el primer caso indaga sobre lo que sería la estructura del sistema educativo, en el segundo, inventa la pedagogía. Así (Carr, 1995), dice 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). Es que la filosofía siempre indaga sobre el problema de la educación, además, (Kohan, 2004) «los filósofos griegos del período clásico dieron, de forma casi unánime, importancia singular a la educación» (2004: 37).

¹¹⁶ Vale 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 primera edición de este texto de Cortina fue publicada en 1986.

Al referirse al Sócrates platónico, Kohan 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).

Cuando caracteriza al 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 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 este 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).

Al Sócrates de Nietzsche, Kohan acude en muchas obras en las que este se ocupó de aquel. Con todo el caudal crítico que grita el filósofo del martillo, admira a Sócrates tanto como a Platón. Kohan encuentra que, «el testimonio de Nietzsche sobre Sócrates es oscilante y ambivalente [porque aun en] la dura crítica deja ver un aire de admiración» (2009:73). No existen filósofos más diversos que Sócrates y Nietzsche. Esa pluralidad de sentidos que muestran ambos, deja ver que el segun-

do, 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» (2009:86).

Kohan piensa que Rancière 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). 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)¹⁷.

En uno de sus tantos libros dedicados a la emancipación, Rancière (El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelec-

¹⁷No 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, instaura 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).

tual, 2007 [1987]), efectúa una dura crítica hacia la figura de Sócrates, porque cree que, lejos de ser una figura ejemplar para pensar cuestiones de emancipación intelectual, el ateniense sería todo lo contrario. Rancière se pregunta por la posibilidad de enseñar lo que no sabemos, porque para poder emancipar solo se necesita la voluntad de quien aprende. Para Rancière, la lógica explicadora que caracteriza a los métodos de enseñanza de la educación moderna, sería una fuente de embrutecimiento intelectual. El circuito dialógico que caracteriza a la mayéutica, 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. Porque la libertad es algo que se toma por sí mismo, aunque parezca que hay otro que la otorga.

La crítica de Rancière está montada en la sospecha de Nietzsche. Ambos critican el modo en que la modernidad construyó sus propios mitos. Ambos apelan a figuras relevantes del mundo clásico 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 nacimiento de la tragedia*, 2003 [1872]) 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)¹¹⁸.

El filósofo del martillo tiene esa forma particular de narrar su sospecha, lo que obliga a quien lee sus escritos a tener que interpretar su propia interpretación. Refiriéndose a la educación en particular y bajo ese mismo signo de interpretación de sospecha que lo caracteriza, Nietzsche

¹¹⁸ Vale mencionar que Nietzsche escribe este texto en 1886. La edición que estamos utilizando es la traducida por Carlos Mahler.

(Sobre el porvenir de nuestras escuelas, 2009 [1872]) realiza una dura crítica a las instituciones educativas de su propio tiempo¹¹⁹. 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 alejados de la verdadera filosofía. «Por eso ahora la filosofía como tal está desterrada de la universidad» (2009:154), y en su lugar se cuentan miles de filólogos.

Lo que parece estar claro es que la filosofía, sin la herencia griega, entendida esta como campo propiamente dicho para tratar el problema educativo y otros aconteceres 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 entender, 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? En lo que sigue dialogamos sobre la inteligencia, el pensar y el preguntar, y la importancia que tienen los tres términos para plantearnos la cuestión educativa.

En la filosofía legada por Xavier Zubiri, al inquietarse por la inteligencia humana, está presente esa preocupación por la educación. En un artículo publicado en 1926, el autor remite a la «Filosofía del ejemplo» (Primeros escritos: 1921-1926, 1999 [1995]), señalando que «el ejemplo es el instrumento esencial de la educación intelectual» (1999:367); y «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).¹²⁰

Hay una contingencia entre enseñanza y aprendizaje. Cuando utiliza la frase “filosofía del ejemplo”, de ninguna manera quiere destacar la

¹¹⁹ 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.

¹²⁰ Esas 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.

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.

Steiner (*Lecciones de los Maestros*, 2011),¹²¹ hablando de 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).

Podría decirse que toda relación entre humanos se dirime en una batalla por el poder. Steiner habla del poder afectivo que envuelve a maestros y discípulos, caracterizando políticamente a 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 Alcibiades (2011: 31).

¹²¹ La 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.

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, el poder del maestro sobre el discípulo, está dado por la persuasión amparada en el erotismo. Así, «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 géneros¹²².

En ese vínculo entre maestros y discípulos, hay dos inteligencias que actúan juntas, dos voluntades que se unen. 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.

¹²² Empédocles, Anaximandro, Pitágoras, Platón, Sócrates, Alcibiades; Abelardo y Eloisa; 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: Wagner y Mozart, entre otros.

Dos conceptos principales son los que Zubiri utiliza en sus primeros escritos sobre el acto intelectual: 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 un hacer humano que amerita el posicionamiento crítico. Esto nos acerca un poco más a la noología zubiriana¹²³. Toca continuar con el planteo del problema general de esta obra, es decir, la enseñabilidad de los derechos humanos.

2-4 La educación en derechos humanos

Ya habíamos mencionado que el problema de la EDH involucra una agencia pedagógica especial, porque estamos frente a un contenido que,

¹²³ 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 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 un 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).

más que enseñado, tiene que ser desplegado a partir del sentimiento de la práctica y no meramente declarado en el discurso de la política educativa¹²⁴. 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 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.

Así, la EDH se inscribe en una problemática epistemológica mediante la cual, también accedemos a su problema metodológico¹²⁵.

¹²⁴ 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 esta 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).

¹²⁵ La problemática epistemológica que inaugura el problema metodológico, la tomamos de Fernández (EDH: ¿conflicto epistemológico, interdisciplinariedad o hermenéutica múltiple?, 2013a). «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 [...] en ambos casos su doble principio está atravesado por lo ético-político [...] no pretende únicamente enseñar y aprender derechos humanos como contenido teórico sino más bien como una práctica 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

Ahora bien, ¿cuál es el propósito de vincular la estructura de la trilogía sentiente y la metodología pedagógica de la EDH? Conviene ensayar la respuesta en dos etapas: 1º) comentando su problema metodológico; y 2º) realizando una breve caracterización del legado noológico de Zubiri. La noología es una teoría sobre el conocimiento sencilla y compleja a la vez, porque es un esquema que puede resultar meramente gnoseológico; pero brinda una reinterpretación de términos filosóficos tradicionales sobre la inteligencia humana.

El principal inconveniente de la EDH es que la transposición didáctica de su corpus teórico, al enfrentarnos con un conjunto de valores culturales, dificulta su apropiación temática. Pero como el contenido temático que está en juego nos enfrenta a un conjunto de derechos básicos, y la visualización de su reconocimiento efectivo y/o vulneración aparecen en el mundo circundante, se considera adecuado utilizar un esquema didáctico problematizador. De modo que, en el marco de la perspectiva pedagógica freiriana, se sugiere implementar un diálogo sobre los problemas sociopolíticos de 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. No hay que descubrir nada, porque el contenido temático que debe abordar la EDH está a nuestro alrededor. 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

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 (2013: 182).

de Zubiri trae una carga de novedades conceptuales implícitas¹²⁶, que son plausibles de aplicarse a la propuesta metodológica de la EDH.

En una investigación para dar respuestas pedagógicas para la EDH¹²⁷, pudimos catalogar una serie de recursos didácticos que nos permitieron construir una metodología para la EDH, recomendamos una estructura metodológica derivada de la sistematización del trabajo de campo. Esa tarea consistió en analizar diversos programas curriculares 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. En ese texto, se sistematizan una serie de recomendaciones metodológicas, realizadas por organismos internacionales y regionales que se han ocupado (y 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, a saber:

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 –sean hipotéticos o reales–, etc. Es primordial 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 visibili-

¹²⁶ Implícitas porque obviamente Zubiri no lo menciona en los términos en que pretendemos utilizar.

¹²⁷ 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 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.

zación 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 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 de la teoría, habilita nuevas reflexiones, estimables por su capacidad para 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. Este hacer de la reflexión entre decir y hacer, puede entenderse como agencia.

Retomando los tres niveles metodológicos de la EDH y con el propósito de modularlos con las etapas de la trilogía sentiente, ensayaremos un primer diálogo entre ambos caminos metodológicos. Lo que sigue es un primer acercamiento a una propuesta analítica. En los próximos capítulos nos ocuparemos de profundizar otros modos de visualizar esta analogía metodológica. Decíamos que, en el primer nivel de la propuesta metodológica, utilizamos disparadores didácticos tendientes a conectar los derechos humanos con algunas vivencias del mundo circundante.

Tanto la enseñabilidad como la aprendibilidad, resultan ser acciones prácticas y, por ende, sentientes. Ambos momentos son fases del saber práctico. En este primer modo de actualización de la realidad que mueve a la inteligencia sentiente, se asimila el primer momento de la EDH y quedamos atrapados por las cosas del mundo desde un saber práctico. En la estructura de la trilogía sentiente, además de ese primer momento práctico en el cual se actualiza la inteligencia, se ubican otros dos modos de actualización de la realidad o inteligencia sentiente: el logos y la razón. Estos dos momentos, que también resultan atravesados por el sentir, son análogos al nivel de teorización y agenciamiento que hemos utilizado para caracterizar las etapas de la EDH. Dos etapas metodológicas que caracterizadas por afianzar el circuito de aprendibilidad / acción. Aprendibilidad que surge de asociar esos dos momentos que se rivalizan entre la práctica y la teoría. Esta acción humana que pone en tensión práctica y teoría, abre un nuevo circuito reflexivo, que aquí identificamos como agenciamiento.

Este primer ciclo, –por su nexo entre práctica y teoría, y entre reflexión y acción–, lo pensamos como una perspectiva que bien podría llamarse filosofía práctica¹²⁸. Además, aquí podemos visualizar el vínculo entre inteligencia sentiente –momento práctico, y entre inteligencia como logos -momento teorizador reflexivo, y entre este último y la inteligencia como razón -momento cognitivo propio del agenciamiento–¹²⁹.

El problema de la enseñabilidad de los DDHH, 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 impresivamente¹³⁰. Hablar del sentir,

¹²⁸ No 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.

¹²⁹ Retomaremos este punto más adelante.

¹³⁰ Volveremos sobre este término.

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 está alrededor nuestro ¿Por qué, entonces, resulta tan compleja la tarea de acceso al conocimiento de los derechos humanos como campo de la praxis? El enseñar, aun con todos los esfuerzos por transformar la teoría en recetas tecnológicas, resuena desde los orígenes como un arte. En ese sentido, dice Bárcena (*El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*, 2012), dice algo bien interesante¹³¹ 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 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).

¹³¹ 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.

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». Aprendizices¹³², para este autor que magistralmente retoma las clásicas interpretaciones filosóficas como modo de vida o como experiencia¹³³ del acontecimiento, somos todas las

¹³² 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.

¹³³ 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 la teoría de la educación del siglo XXI, ante la complejidad del fenómeno, pretende recuperar como mecanismo para elaborar

personas en cada momento de 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, 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 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.

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, al que resulta más eficaz llegar mediante estrategias de enseñanza que permitan que surja ese aprender desde un lugar sentiente¹³⁴. Lo básico de una educación, sea mediante una pedagogía de la experiencia o de una educación más técnica, es la necesidad de transbordar el caudal de saberes que una cultura determinada asume como válido. Aquí se descubre la necesidad de abordar el problema de la enseñabilidad. La enseñabilidad es esa condición humana de saber hacer para crear condiciones de diseño, organización y ejecución de actividades prácticas, para promover momentos de aprendibilidad de un 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, la enseñabilidad indi-

estrategias de enseñanza y aprendizaje que puedan complementar el valioso, pero al mismo técnico.

¹³⁴ 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.

ca 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 trasponerse 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.

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 es un tipo de saber 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, en algún sentido, la enseñabilidad pertenecería, a la producción del campo científico. Dice Flores Ochoa, 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. De ahí surge la necesidad de vincular la enseñabilidad al mundo de la práctica pedagógica más que al contexto de la teoría científica. La enseñabilidad no tiene un vínculo directo con la condición humana de ser educable¹³⁵ o de ser inteligencias sentientes, ni con un factor an-

¹³⁵ El 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 La cualidad de educable la tenemos los seres humanos. En este sentido, todos los

tropológico o de psicología evolutiva. No obstante, y en función de lo dicho sobre las capacidades necesarias para trasponer 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 contexto de enseñabilidad de cada ciencia con las posibilidades y condiciones de apropiación creativa del grupo concreto de aprendices (1994: 85).

Hay una relación intrínseca entre lo enseñable y la enseñabilidad. Se trata de un vínculo estrecho, aunque no directamente proporcional, una condición de enseñabilidad y la enseñanza. 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, política¹³⁶, didáctica, gno-seológica y ética¹³⁷. La enseñabilidad asume a la educación como un

humanos, física y mentalmente, somos educables en algún sentido, y ahí se termina el meollo discursivo sobre esta palabra.

¹³⁶ Dice 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.

¹³⁷ No buscamos entrar en las complejidades de la ética, pero es pertinente mencionar sintéticamente cuál es la perspectiva que asumimos. Nos interesa una ética de la respuesta adecuada, sin apriorismos ni deontologías, sino una pasión conjunta: una compasión. Dicho

acontecimiento¹³⁸, entendido este 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 algo¹³⁹. 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-*,

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).

¹³⁸ Un *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).

¹³⁹ 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 *-eidad*. 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*: *hosequedad*, *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).

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 ceder un saber. La cualidad o la calidad de comunicar es algo que posee una persona, algo que nunca podrá hacerse desde un campo científico.

Así las cosas, 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. La 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 trasposición de un saber, aunque las incluye a todas. La pedagogía es una teoría que envuelve de suyo el problema de la enseñabilidad y no al revés, tal 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 que la docencia se ocupe de poner en palabras sus prácticas cotidianas, que critique y reflexione sobre su tarea.

2-6 Un cierre parcial

La inclusión de teorías de la enseñanza y el aprendizaje suele enfrentarnos a un suceso repetitivo, pero que suele traer novedades, aunque no siempre visibles. La novedad es un acontecimiento, algo que nos trastoca. 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. En esa situación, la novedad suele quedar oculta, porque lo que rompe con la normalidad, atenta contra la tranquilidad reproductiva de la repetición.

Pero, como lo novedoso, eso inesperado resulta ser el motor del acontecimiento, y este 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 [2000]) piensan que la acción educativa como acontecimiento, puede ser captada como objeto de juicio estético. 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. En palabras de Bárcena y Mèlich (2014 [2000]), quienes obviamente dialogan en la huella de Arendt, se puede agregar que

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

no 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 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 [2000]), 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. 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, 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, política o educativa, nunca podrá pensarse desde un deber. Quien actúa por deber no siempre procede de modo justo. El deber es el hermano de las normas morales y religiosas, 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 para actuar rápidamente.

te 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 comprendemos ante la presencia de una otredad, que es donde se rompe la repetición. Pero, ¿quién es ese otro¹⁴⁰? ¿Por qué tendría que comprenderlo si nada me obliga a actuar de ese modo? Ese otro¹⁴¹ y esa otra desean y sienten. Luchan y demandan. Se plantan frente a mí con su dignidad. Esa otredad 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.

Para que ese relato educativo deje de ser una fabricación repetitiva y permita destacar la novedad identitaria, resulta propicio 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,

¹⁴⁰ Dice Skliar, citando a Derrida (*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).

¹⁴¹ 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).

en el mismo instante en que nos interpelan. 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 y poiesis.

En suma, hablar de la enseñabilidad 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.

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*

XAVIER ZUBIRI

3-1 A modo de introducción

Este capítulo tiene el propósito de aprovechar la teoría filosófica de la noología zubiriana para enmarcar el problema epistemológico y metodológico de la enseñabilidad de los DDHH. 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, existe un conflicto metodológico entre la enseñanza de los DDHH como campo jurídico, y la EDH como conjunto de saberes ético-políticos, que se hayan desdibujados por el problema epistemológico entre uno y otro campo. Lo que sigue, es 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 noología zubiriana y la EDH

La vida de Zubiri está cargada de inquietudes existenciales, antropológicas y religiosas, lo que fue canalizando mediante un ejercicio tendiente a capitalizar sus propios problemas. La filosofía siempre, en su incesante búsqueda de respuestas abarcadoras, más que cerrar circuitos problemáticos de la vida, suele encontrar nuevos nudos conflictivos. Xavier Zubiri, se apoya en sus convicciones fenomenológicas, mediante

las que abre un diálogo que exalta un realismo característico, constituido en la tradición de Husserl. En Zubiri, las cosas vuelven a tener protagonismo. Se trata de un realismo radical que entiende la inteligencia como acto –nunca como facultad–, dando paso a una gnoseología novedosa que constituye su noción de inteligencia sentiente o noología.

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 físico¹⁴² 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 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, permite repensar el problema educativo, dándonos la oportunidad de involucrarnos en la problemática de la EDH.

Esta noción de inteligencia nos trae una alternativa gnoseológica y epistemológica, aunque no propiamente pedagógica. No obstante, esta última será abordada también aquí porque resulta el problema fundamental de nuestra investigación. Cuando Zubiri teoriza sobre la inteligencia sentiente¹⁴³, interpela a la tradición, señalando que esta exaltó el campo del saber conceptivo en detrimento del conocimiento sensible. Es

¹⁴² 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).

¹⁴³ Hay 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.

como si todo el esfuerzo de la filosofía escolástica y también la moderna y, por extensión, la ciencia que se constituyó bajo esas interpretaciones, hubiera exacerbado al mundo de la teoría, acreditándolo e imponiéndolo como única forma válida de conocimiento.

Si aceptamos que el sentir es un momento de la inteligencia para dar lugar al logos; y que la conexión entre sentir lo que está siendo presente y hablado –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 de cualquier concepto, sería un lugar al que se llega desde un algo que podemos reconocer –es decir, inteligencia sentiente–, para plantear el debate –el logos sentiente– y abordar el campo teórico mediante el cual accederemos al conocimiento –la razón sentiente–.

En un marco fenomenológico con influencias 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 teoría de la inteligencia sentiente le llevó toda su vida. Por ello, para trabajar con Zubiri, hay que detenerse en los conceptos reinterpretados por él. Se trata de toda una arquitectónica sentiente que para elaborarse ameritó la implantación de una gran cantidad de neologismos¹⁴⁴. Hay que tener presente que la noología de Zubiri se viste de antropología en todo momento y que, además, el ropaje de la noología

¹⁴⁴ Tal 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).

se enmarca en convicciones metafísicas. Sin embargo, no vamos a ocuparnos del recorte antropológico y mucho menos de lo metafísico¹⁴⁵.

El propio Zubiri señala que su teoría 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). Separándonos de los desarrollos metafísicos, antropológicos, psicológicos y sociológicos derivados la ciencia del siglo XX, preferimos tomar la ruta justo en ese lugar donde Zubiri refiere a la inteligencia humana.

3-3 La inteligencia sentiente

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 inteligir 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

¹⁴⁵ Zubiri (*Los problemas fundamentales de la metafísica occidental*, 2008 [1994]) entiende que «la Metafísica es materialmente idéntica a lo que entendemos por filosofía (2008: 16). En consecuencia, si hay diferencias entre realidad, metafísica y filosofía, estas son tan sutiles que hace falta remover todo el edificio filosófico de Zubiri y, junto con él, toda la tradición filosófica de Occidente.

reproducirse en función de esa dicotomía de esferas la dualidad mente-cuerpo (inteligir y sentir), la posibilidad de explicar su unidad siempre fue una dificultosa tarea.

Zubiri (Inteligencia Sentiente. Inteligencia y realidad, 2006 [1980]), dedica muchos párrafos para desarrollar su concepto de inteligencia sentiente (en adelante, IS). 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. En algunos casos, su perspectiva filosófica se esboza a partir de algunos textos derivados de sus clases¹⁴⁶. En otras ocasiones, su mirada sobre la inteligencia se concreta 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, sino responder 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 sintetiza en el prólogo de la 1ª edición de *Inteligencia Sentiente* (IS), así:

¹⁴⁶ A modo de ejemplo, podemos volver a *Cinco lecciones de filosofía*, puesto que es un libro que recopila las clases que escribió 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. El texto contiene interpretaciones sobre el concepto de filosofía, estudiado a partir de cinco filósofos que hicieron historia: Aristóteles, Kant, Comte, Bergson y Husserl.

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).

3-4 Actualización de lo real

Lo que se actualiza es la formalidad de realidad —o realidad a secas—. 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 esgrime para afirmar ese algo con el que las cosas se nos ofrecen en la intelección. 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 este ha diferenciado rigurosamente del plano óntico» (Pintor Ramos, 1983: 131). Sentir es una impresión de realidad que es la aprehensión primordial. No es un mero sentir, tampoco es representación, sino un acto sentiente e irreductible conformado por la realidad, que es lo que conforma la esfera intelectiva: 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 muchos 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).

En el proceso del sentir está la llave de acceso a toda la noología. El propósito de Zubiri es hablar sobre la estructura de la intelección, entendida como acto. Los momentos de ese acto de intelección son el sentir y el inteligir. Inteligir es 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 experiencia¹⁴⁷ nos enfrenta a esos aprehenderes sensibles.

De este modo, el sentir es para Zubiri un proceso concatenado —aunque posee un modo unitario— que involucra tres movimientos principales de la arquitectónica noológica. Sentir es un módulo compuesto de tres momentos esenciales: suscitación, modificación tónica y respuesta. No se trata de una sucesión temporal, sino de un momento unitario que puede ser por realidades endógenas o exógenas, o por ambas al mismo tiempo. Es lo que ocurre con algunos actos instintivos. Hay un momento de respuesta a la modificación tónica, y esta 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, cuando hablamos de sentir, hacemos referencia al proceso sentiente, que es unitario, pero tiene tres 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

¹⁴⁷ 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).

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 el acto de intelección nos damos cuenta de algo porque ese algo ya está presente en la impresión¹⁴⁸. Es decir que primero algo está presente y por eso mismo me doy cuenta de ese algo, y no al revés. Son momentos físicos¹⁴⁹ del acto intelectual. «La intelección es formalmente aprehensión: algo está en la 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).

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). 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.

¹⁴⁸ La impresión tiene 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).

¹⁴⁹ Zubiri dice que *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 término de darse cuenta (IS, 2006:22).

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 como oposición a ignoto, pero eliminando cualquier alusión al conocimiento –*cognitum*–¹⁵⁰. 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:

[...] 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).

La alteridad tiene una estructura propia, porque 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*¹⁵¹. Conviene citarlo textualmente:

¹⁵⁰ Zubiri menciona como ejemplo, el color, señalando que él es *noto* en sí mismo.

¹⁵¹ 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

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 formalidad¹⁵². Dichos componentes son una unidad intrínseca y radical, la modalización de la alteridad. Por ello, ya se trate de una nota o de una constelación de notas, ellas son primordiales, porque son autónomas e independientes¹⁵³, ya sea respecto del sentiente como respecto de otras notas. Por un lado, está el sentiente que siente esa nota independiente; por otro, el contenido sentido con sus notas, que pueden ser también constelaciones autónomas. Las distintas notas, como unidades clausuradas, pueden tener carácter de unidades autónomas, que diferencian la sensación a la percepción. Sensación y percepción resultan dos cosas distintas: «las notas elementales se sienten, las constelaciones de notas se perciben» (IS, 2006:37). Estos movimientos intelectivos son de orden físico, y de

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).

¹⁵² No hay que confundir formalidad con forma. «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).

¹⁵³ Agrega Zubiri que «no es una independencia abstracta sino algo muy concreto» (IS, 2006:37).

ninguna manera corresponden a un tiempo cronológico, sino a un movimiento unitario de aprehensión sensible. 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).

3-5 formalidad de realidad y formalidad de estimulidad

La formalidad¹⁵⁴ modula el contenido y el contenido modula la formalidad. La formalización¹⁵⁵ es la unidad del contenido sentido. Aquí interviene un nuevo concepto, la formalidad de realidad¹⁵⁶. Diego Gracia (Voluntad de verdad. Para leer a Zubiri, 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:

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).

«Realidad es una formalidad de alteridad de lo aprendido sentiente-mente» (IS, 2006: 191). Esa formalidad de la alteridad es el «de suyo». Las cosas poseen una radicalidad precisa, son alteridad, porque son

¹⁵⁴ Dice Zubiri, «esta formalidad no está pronunciada por el sentiente (Kant), ni es configuración primaria (*Gestalt*). Es pura y simplemente modo de quedar» (IS, 2006:45).

¹⁵⁵ El 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).

¹⁵⁶ Zubiri utiliza el término «realidad» como una provocación lingüística. Realidad es para él, «reidad». El neologismo pretende evitar confusiones, y así desestimar cualquier similitud que pueda hacerse respecto del realismo ingenuo o crítico.

reales: «Real significa que es una existencia que compete “de suyo” a la cosa» (IS, 2006: 191). Además, existencia significa, 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). 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 habitud. La habitud¹⁵⁷ consiste en hacer que las cosas queden presentes al sentiente. Realidad, aprehensión, de suyo o suidad¹⁵⁸, habitud, quedar son los términos elegidos por Zubiri para

¹⁵⁷ Sobre las habitudes, Zubiri dice (*Sobre el hombre*, 2007 [1986]) «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 este 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).

¹⁵⁸ Dice Tirado San Juan (*Antropología y ontología en “Escritos menores (1953-1983)”* de Xavier Zubiri, 2008) 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 *personidad*, 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». Dice Zubiri (*Sobre el hombre*, 2007 [1986]) 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 autopoiesis de la personalidad, 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.

referirse a la formalidad de realidad, que únicamente es realidad en referencia a la aprehensión¹⁵⁹.

En la aprehensión, además del momento de afección, hay un segundo momento, el de alteridad, es decir, sentir lo que me afecta como algo otro que mi impresión, y como otro que mi realidad. 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. La estimulidad es formalidad de signitividad. La formalidad de estimulidad consiste en que «la nota aprehendida como “otra” pero en tanto y en cuanto su alteridad consiste solamente en suscitar una determinada respuesta, constituye lo que llamo signo. 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 signo¹⁶⁰ es la nota sentida. El signo no es señal ni significación. En ambos casos –animal y humano, respectivamente– utilizan sus funciones signitivas, es decir, aquellas «notas-signo». Claro está que Zubiri no se está refiriendo a los sentires estímicos, y que ese sentir se refiere a las funciones de aprehensión de estimulidad de cualquier signante, en tanto que estas 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. Esto es así porque las impresiones se imponen

¹⁵⁹ 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).

¹⁶⁰ Zubiri dice 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).

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 eso, «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 congéneres, nacen juntos, se ocupan juntos.

Vale introducir aquí el termino más significativo de la inteligencia sentiente: *actualidad*. Actualidad es lo actual. Lo actual como actualidad es lo que está presente. Actualidad es el nombre con que designa el «estar presente»¹⁶¹ de lo real como formalidad de realidad en la inteligencia. Villa Sánchez lo interpreta así: «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 real»¹⁶² desde sí mismo (IS, 2006: 139). Como la alteridad está presente desde sí misma por ser real, la actualidad es algo así como una relación respectiva entre mi intelección, entendida como acción¹⁶³ sentiente (hecho), y lo real, la cosa como algo

¹⁶¹ Este «estar» presente no tienen nada que ver con el «ser». El estar es un carácter físico -algo que no es meramente conceptivo 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.

¹⁶² Agrega 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).

¹⁶³ Utilizamos 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

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.

Vale mencionar que 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. 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 sea 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). 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,

lo menos no como una mera acción que es por sí misma, sino que pone la palabra *intelección* para nombrar su esencia formal: *actualidad*.

como hemos visto, esta formalidad es constitutivamente abierta en tanto formalidad (IS, 2006:143)¹⁶⁴.

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 presentidad¹⁶⁵ y por eso lo inteligimos. Lo real inteligido está presente, y por eso mismo, tiene actualidad. Se trata de una característica fundada en la actualidad de lo real.

La intelección es formalmente sentiente y por eso mismo es mera actualidad de lo real. El acto intelectual y el contenido de la intelección 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.

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 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 precisivo. Pero como son dos realidades

¹⁶⁴ Señala 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).

¹⁶⁵ Se trata de una característica fundada en la actualidad. Lo real, al estar inteligido, está presente, y por eso mismo está en actualidad.

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 la inteligencia actúa sobre lo real: porque actúan juntos, se actualizan en comunidad y en un mismo y único acto. Ambas realidades, la intelección y lo inteligido, resultan un acto de congeneridad. Por eso mismo, inteligencia y realidad resultan definitivamente congéneres¹⁶⁶. Bien, este momento de aprehensión primordial se toca con dos movimientos ulteriores: logos y razón. El primer momento ulterior es Inteligencia y logos. 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.

¹⁶⁶ 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.*

CAPÍTULO IV INTELIGENCIA Y LOGOS

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

XAVIER ZUBIRI

4-1 A modo de introducción

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. Esta comunidad entre la intelección y lo inteligido 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 una impresión de realidad que se actualiza en respectividad. Eso significa que estamos frente a una aprehensión primordial de realidad, estrictamente, una aprehensión primordial de algo real.

Ahora bien, dado que esa respectividad es abierta, nos brinda la posibilidad de lanzarnos hacia otras cosas. Este modo ulterior¹⁶⁷ de intelección es nombrado por Zubiri (Inteligencia y Logos, 2008 [1982]) Inteligencia y Logos –en adelante, IL–. Se trata de un modo de intelección que presenta una respectividad campal. Zubiri llama a esta respectividad

¹⁶⁷ Al plantear la cuestión de los modos superiores de realidad, Zubiri señala que: «ulterioridad 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 ulterior es la expansión de lo real aprehendido ya en impresión primordial como real» (IS, 2006: 266).

trascendental¹⁶⁸, porque 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 campalmente¹⁶⁹ 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).

Se trata de dos momentos que se unen en actualización¹⁷⁰. Dicho de otro modo, si algo es aprehendido en realidad, esa respectividad lleva

¹⁶⁸ 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 este escribe en la TS.

¹⁶⁹ Volveremos a este concepto enseguida.

¹⁷⁰ Conviene 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 sí hay una gran influencia de Husserl y Heidegger. En este sentido, cuando Zubiri habla de actualidad, esta posee carácter *noérgico*. El concepto de *noergia* remite a la energía específica del pensamiento. Zubiri lo inventa estableciendo una relación entre *noûs* y *érgon*. Eso significa que el concepto de actualidad no es *noético*, -acto

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 afecta¹⁷¹ 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).

Lo dicho anteriormente tiene un complemento conceptual que puede visualizarse en otro texto de Zubiri (1993). El punto es que, tal como acertadamente lo señala Conill (El sentido de la noología, 2004)

de pensamiento como pura relación intencional- ni *noemático* –derivado de *nóema* ‘contenido del pensar’ y *noesis* actividad de pensar–. Se trata de términos que remiten a Aristóteles y a la fenomenología.

¹⁷¹ Cuando 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).

al referirse al momento de aprehensión primordial de realidad, esto es, en el primer nivel de la intelección «no solo 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 espontánea 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 «es el hombre quien tiene que resolver aquella situación haciéndose cargo de la realidad» (1993: 35), porque «la volición incluye como ingrediente esencial lo deseable» (1993: 38). Se trata de un preferir o un querer algo de esta o aquella manera, es decir, una elección y, en consecuencia, estamos frente a un acto volitivo. Referimos esto o aquello en un movimiento sentiente que enfrentamos gracias a la habitud: ese modo primario de habérmola 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 habérmolas permanentemente con la realidad, los humanos preferimos o elegimos mediante un acto de volición sentiente.

Dado que la formalidad de realidad es abierta desde y por sí misma, una 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.

4-2 El concepto de campo

Recapitulando, 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 campal. Dice Ferraz Fayos que:

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?

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).

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.

El logos es la modalidad intelectual que actualiza la cosa desde otras y también en otras. De ahí su campalidad aprehensiva¹⁷². Zubiri rechaza cualquier idealismo; así como también rechaza la tradicional jerarquía del logos por sobre la inteligencia. Indica que la historia de la filosofía ha logificado la inteligencia y, en contraposición, la inteligencia sentiente habla de inteligizar el logos. Es que «no se puede logificar la intelección sino que por el contrario hay que inteligizar el logos» (IL, 2008: 48)¹⁷³. Para Zubiri la historia de la filosofía, montada en una falsa oposición entre doxa y noûs, 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). 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

¹⁷² 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 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).

¹⁷³ Desde 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).

un logos sensible, es necesario postular que el logos¹⁷⁴ es sentiente. Este modo de ver la función del logos, como ocurre con toda explicación de Zubiri, posee una estructura.

4-3 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, es decir, actualizar lo real. En esa dualidad de movimiento de 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.

4-4 Sobre la estructura básica del logos sentiente

El logos sentiente en su estructura básica tiene tres movimientos: dice, mueve y declara. 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:

¹⁷⁴ «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).

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)¹⁷⁵. El momento de dualidad es entonces un modo de actualización de un contenido, sea este 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 entiende, y que esto ocurre en virtud de la infinita 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). Entendimos la cosa desde lo campal y, como ese campo es distinto y distanciado de la cosa que queremos inteligir, este

¹⁷⁵ 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 liberadora 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*, este 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 no estamos analizando la IS, sino describiendo lo que Zubiri nos dice sobre ella, con el propósito de para aplicarla a un posible método de enseñanza y aprendizaje.

movimiento intelectual¹⁷⁶ del logos sentiente indica el «distanciamiento en realidad campal» (IL, 2008: 65).

Hay que tener presente que 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*¹⁷⁷. 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 este, 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 actualización o reactualización intelectual que declara algo de algo¹⁷⁸, 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).

¹⁷⁶ Para explicar por qué el movimiento intelectual no es algo primario, sino una determinación de la inteligencia sentiente, dada la congeneridad entre inteligencia y realidad, Zubiri dice 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).

¹⁷⁷ 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.

¹⁷⁸ 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 este a aquélla, haciendo intervenir otros sentidos –olfato, gusto– acabamos determinarlo como vino. *Esta* cosa es *esto* “en realidad”: vino» (1988:63).

Antes de continuar incorporando la terminología utilizada por Zubiri, vale 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 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 la reactualización de lo real campalmente en movimiento: se trata del logos sentiente.

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–. La intención intelectual, como suspensión, indica un desdoblamiento que nos impele a tomar distancia¹⁷⁹ 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

¹⁷⁹ 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).

algo que Zubiri nombra como irrealidad.¹⁸⁰ 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 creación, es el contenido de la cosa real. El movimiento desrealizador, al ser liberación, brinda caracteres diferenciados de irrealidad a la aprehensión y tiene tres momentos estructurales: percepto, ficto y concepto. Los describiremos a continuación.

4-5 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 este 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 fingido¹⁸¹ 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.

¹⁸⁰ 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.

¹⁸¹ Lo que se finge no es la realidad, sino que esta sea de tal o cual manera. *Ficto* –en latín, *fictus* ‘fingido’ –refiere a fantasía o fantasma.

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», de la estructura del movimiento desrealizador. Se trata de tres modos del movimiento de retracción desrealizador, 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 intelectivo 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–. Para Zubiri «el intentum es ahora una intelección afirmativa» (IL, 2008: 107). Veamos de qué se trata.

4-6 Afirmación y juicio

El movimiento reversivo indica un discernimiento para inteligir lo que la cosa «es en realidad». Se trata del juicio¹⁸², por eso hablamos 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). Afirmación¹⁸³ 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 intelectiva y por eso es un juicio mío que, por ser una intención intelectiva, es dinámico¹⁸⁴. Dicho con palabras de Zubiri:

¹⁸² 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 intelectiva independientemente de que sea aseverada por mí» (IL, 2008: 112)

¹⁸³ Se trata de un tipo de fuerza o firmeza. En ese sentido habla de afirmación.

¹⁸⁴ Insiste 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

Afirmar es ir de una cosa a otra desde las demás [...] es un movimiento que consiste en el modo mismo de estar inteligiendo 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 cuatro momentos constitutivos: 1º) modalización de la función intelectual –es dado en impresión de realidad efectiva de lo que afirma como siendo real–; 2º) afirmativo en cuanto tal –modalización en distancia reversiva; reversión «hacia» lo real–; 3º) 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»–; y 4) discernimiento de lo afirmado –entre los muchos «sería» el paso del «sería» al «es»–.

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, el autor pone ejemplos de los campos

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).

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 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, juzgar¹⁸⁵ 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. Habíamos mencionado que la afirmación no es únicamente

¹⁸⁵ 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).

predicación¹⁸⁶. 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).

Son tres formas de afirmación como juicio que se apoyan cada una en la anterior: posicional¹⁸⁷, pro-posicional¹⁸⁸ y predicativa¹⁸⁹. Lo relevante de estas tres formas de afirmación es que todas ellas 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, y, como *logos* sentiente, primero toma distancia de la cosa real en un movimiento de retracción que inteligie 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 como un «sería» real, y lo que se juzga de la cosa ya aprehendida «es» como real. Esta

¹⁸⁶ 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 predicción» (IL, 2008: 151).

¹⁸⁷ 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).

¹⁸⁸ 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.

¹⁸⁹ 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 nexa es un verbo.

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 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 fuerza de realización.

Repasemos, «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 se afirma por propia decisión, porque la afirmación no es un acto espontáneo, sino que se trata de un acto impuesto a la inteligencia por un movimiento de distanciación 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 espontánea¹⁹⁰–, 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 inteligido se intenta inteligir. Aquí Zubiri distingue las formas de afirmación de lo que llama «modos de afirmación». Vale mencionar que en todos los casos se trata de modos

¹⁹⁰ Recordemos que la denominación que da Zubiri corresponde al vocablo *físico*

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 la estructura formal del logos sentiente.

4-7 Sobre la estructura formal del logos sentiente

En su estructura básica, el logos sentiente 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 cosa sea lo que determina la simple aprehensión; teniendo en cuenta el dinamismo que es uno y dual, porque se entienda la cosa real desde otra cosa real. Se trata de la estructura formal medial del logos sentiente. Dado que, como hemos dicho 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 entender lo que la cosa es «en» realidad. Así, vamos del «es» o afirmación de la cosa real, a lo que ella «es en realidad». Ahora se trata de una determinación del logos sentiente, en el sentido de simple aprehensión: evidencia.

Evidencia es 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 ver¹⁹¹, y esta videncia es visión exigencial: es e-videncia. 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 libertad¹⁹²; 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 palabras de 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 este «a veces consigue dar certezas, otras plausibilidades, otras dudas, 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 dua-

¹⁹¹ Oler, tocar, saborear, etc.

¹⁹² 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).

lidad 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 constrictión exigencial¹⁹³. Por lo expresado, diremos con Zubiri¹⁹⁴ que:

¹⁹³ 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).

¹⁹⁴ 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 conciencial. 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

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 infinitas cosas reales. Se trata de la aprehensión primordial o inteligencia sentiente. Puesto que la intelección como logos implica una reactualización de la aprehensión primordial, hay varios movimientos —que no son temporales sino estructurales—. 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, y deja de buscar el «sería» para hallar lo que la cosa «es» en realidad. Ahora la intelección es afirmativa como juicio. Diego Gracia señala que «hay afirmaciones de ignorancia como de certeza [por

razón, la que ha de resolver los 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).

eso] el “realismo” zubiriano es muy poco ingenuo y bastante escéptico» (1986: 151).

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).

CAPÍTULO V INTELIGENCIA Y RAZÓN

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

XAVIER ZUBIRI

5-1 A modo de introducción

Venimos realizado un paisaje 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 regala. 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; también recurre a la bolsa de 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.

Asimismo, para leer la noología 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 vida¹⁹⁵ de

¹⁹⁵ Vargas 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,

los humanos y las humanas. 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 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 caracterizaremos el último volumen de la TS: *Inteligencia y Razón* (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 [1983]) 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. Zubiri dice que «Cada cosa real es su realidad» (IR, 2008: 11). Se trata de la aprehensión primordial de

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).

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] 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, un tema que se le había reclamado desde la publicación de *Sobre la esencia* (1962). En este tercer volumen de la TS, dada su impronta metodológica, explica qué entiende por razón y cómo este se vincula con el pensamiento y el conocimiento, sin perder 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, sino que pretende identificar el segundo movimiento ulterior de la inteligencia. El primero es el logos –inteligimos sentientemente una cosa entre otras–, «mientras que en 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.

Esta marcha de la intelección como razón es sumamente problemática, sobre todo porque se trata de destruir 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.

5-2 La marcha de la actividad pensante

La razón es un término que involucra la intelección pensante y 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 mundo¹⁹⁶. 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. Cuando habla de mundo, se refiere a la aperturidad de las cosas campales y, por eso, al inteligir 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.

¹⁹⁶ Cuando 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 este está conformado por los mundos.

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 conocer¹⁹⁷. 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 algo sentido, es «un solo mundo», que es del sentiente y de las cosas reales que este siente. En el caso de la realidad, ocurre algo similar. Aunque aquí hemos hecho referencia a él en varias ocasiones, conviene decir que para Zubiri ni el mundo ni la realidad son algo presente para la 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 en la filosofía de Zubiri hay una constante reinterpretación terminológica del edificio filosófico occidental. Son justamente estas abultadas reinterpretaciones las que han llevado a la comunidad filosófica a múltiples malentendidos sobre su obra, y sobre todo respecto de 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:

¹⁹⁷ El ejemplo más claro sobre esta concepción de mundo es la filosofía de Kant.

[...] 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 llama realismo radical. 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.

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 puesto que es la propia realidad la que incluye, si se nos permite cada episteme. Y aquí, esto es, en cada episteme, evidentemente está la perspectiva antropológica, política y ética del filósofo¹⁹⁸.

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 implica que la cosa

¹⁹⁸ Vale agregar con Villa Sánchez que para Zubiri es fundamental la diferencia entre ser y realidad, siendo esta 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).

real aprehendida sentientemente, 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.

La marcha nos habla de una búsqueda, y esa indagación 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. [Este] 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 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 algunas y algunos hablantes solemos exteriorizar. Pero no se trata de una cuestión psicológica, sino de la formalidad del acto de intelección, y de este 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, 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.

5-3 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. Es 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. No obstante, si bien la razón sentiente y el 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).

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

5-4 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, que llama profundidad, habla de dos términos que vale tener en cuenta: el «allende», y el «aquende»¹⁹⁹. En el segundo momento, la palabra clave es la «mensura», 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».

«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 cosas mismas las que dan que pensar: «Dar qué pensar es una necesidad intelectiva sentida, según la cual lo campal remite al allende» (IR, 2008: 42). Este movimiento un

¹⁹⁹ 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?”.

«por», siendo este último término, justamente en lo que consiste la marcha —es decir, el «hacia»— en profundidad. Zubiri lo dice así, «razón es ante todo la intelección de lo real en profundidad» (IR, 2008: 43). Pero de alguna manera ese allende²⁰⁰ 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 campal —que caracteriza el estar de las cosas reales—, la marcha intelectual que se identifica con 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 —del logos—, el inteligir lo que la cosa «es en la realidad» resulta una marcha extracampal —de la 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 tienen fines analíticos, porque la formalidad de realidad es numéricamente una, aunque puede asumir funciones distintas. La intelección pensante, por ser fundamente de la razón, tiene un principio²⁰¹ mensurante que se funda en un

²⁰⁰ 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).

²⁰¹ Zubiri 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.

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)²⁰². 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 tener presente 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 inquiriente²⁰³. Como lo real actualizado es problemático, Zubiri distingue tres 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 razón²⁰⁴ –búsqueda dinámica y direccional–, la marcha puede estar sometida a refecciones canónicas. El

Dialoga entre otros autores con el Aristóteles escolástico y con las concepciones legadas por la tradición kantiana.

²⁰² Ferraz 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).

²⁰³ En el sentido de indagación o averiguación cuidadosa.

²⁰⁴ Es 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

canon mide lo real como dirección de la búsqueda porque es direccional, y también es refección –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)²⁰⁵.

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 dicho aspecto de la intelección en razón, esto es, la «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.

5-5 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 dos temas: la razón como sentido de las cosas, junto con el sentido de esta razón.

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.

²⁰⁵ Nótese, nuevamente, el error de interpretación en el que incurre Arias Cáceres respecto de la ausencia de lo epocal en Zubiri.

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», siendo la razón, un aspecto intelectual de la actividad pensante. Por eso, son las cosas, las que nos dan o nos quitan la razón. Zubiri llama a este dar o quitar razón: a *potiori*²⁰⁶.

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, la realidad abierta indica que ella es actualidad intelectual –primordial, afirmativa y racional–. Realidad abierta indica su carácter en respectividad²⁰⁷ fundamentante y 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 también 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. Zubiri lo dice del siguiente modo: «La esencia de la razón está

²⁰⁶ Se 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.

²⁰⁷ 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).

en ser actualidad pensante de lo real [porque] razón es actualidad de lo real en búsqueda pensante» (IR, 2008: 76-78)²⁰⁸.

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 una intelección previa, sino que tiene orto porque la razón consiste en ser intelección campal en búsqueda» (IR, 2008: 84). Y esta búsqueda, 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.

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

²⁰⁸ 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.

intelectivo 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.

5-6 Estructura formal del conocer: objetualidad, método y verdad²⁰⁹ 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 – o aprehensión primordial– y esta se nos impone como evidencial, adoptando la forma de afirmación –o 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» (IR, 2008: 95). 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 indefendible, puesto que encuentra diferencias entre la aprehensión primordial de realidad y la impresión de realidad, lo cual invita a la confusión, porque ambas nociones, la aprehensión primordial y la impresión, son sinónimos 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

²⁰⁹ El tema de la verdad racional es complejo. Zubiri dedica un capítulo entero para referirse a ello. Volveremos sobre esta perspectiva, porque en la IS, posee una connotación específica.

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.

Badía Serra dice que «la aprehensión primordial de realidad es la facultad, el modo como acceder a la realidad sentida» (2014:28). Esto resulta inadmisibile 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, 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). Este autor vuelve a confundir acto con facultad, echando por tierra el enorme esfuerzo explicativo que implica la noología de nuestro filósofo.

En suma, este autor 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 que: «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. La facultad intelectual es una actividad que puede lograrse o no, y que por eso implica la voluntad 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 incoada²¹⁰.

Asimismo, 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 como real 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 contenido²¹¹, tiene carácter

²¹⁰ El término *incoar* -comenzar algo- se usa para expresar una acción: comenzar, iniciar, promover, empezar, emprender, encauzar o abrir principios.

²¹¹ Zubiri 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

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 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 notas²¹² del campo. Pero, ¿cómo se lleva a cabo esta intelección creadora de lo real? Para responder al interrogante, hay 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:

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 entiende 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)

²¹² Los 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).

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 representación²¹³ 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 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 *hypothíthemi*, 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

²¹³ El 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).

homóloga a algo del campo. La experiencia libre y la homologación son el soporte del tercer modo de libre creación para otorgar contenido a la realidad profunda, que Zubiri nombra *postulación*²¹⁴. 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).

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 *inteligir*, 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

²¹⁴ Este 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).

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 inteligir 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 inteligido, 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). Esa cosa previamente inteligida –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.

5-7 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 – el «sería»– y en fundamentación –el «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 irreal²¹⁵ 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 posibilidades²¹⁶. 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». También 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 incoadamente. Esto es así, porque la razón no se 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 que 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

²¹⁵ Conviene tener presente que el término *irreal* no es utilizado por Zubiri en su sentido gramatical, sino como la realidad en retracción de contenido.

²¹⁶ Los 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).

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 esta 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 ahora describir qué entiende Zubiri por conocimiento, esto es, por intelección racional.

5-8 Notas sobre el concepto del conocer

Hablar de 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 profunda²¹⁷.

²¹⁷ 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

Pues bien, la intelección racional se apoya en la aprehensión primordial, que 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)²¹⁸. El campo es ahora el «allende», es decir: mundo. El campo como mundo puede serlo en distintas direcciones: hacia dentro de las 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, es decir, 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.

en profundidad es un hecho; pero el acceso a la ultimidad es constitutivamente un problema siempre abierto hasta el infinito» (IR, 2008: 168).

²¹⁸ 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 aún 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).

5-9 Apuntes sobre el método y lo metódico

La pregunta por el conocer abre las puertas gnoseológica y epistemológica. Como el análisis de la inteligencia lo lleva al factor gnoseológico y este 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). Si hablamos de mundo, estamos mencionando el fundamento, pero si mencionamos a la cosa campal, esta 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 este 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 lo 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? 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).

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 intelectiva 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. 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*. 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)²¹⁹. Experiencia, por su carácter intelectual planteado en términos de razón sentiente, es más bien la posibilidad de experimentar. Aunque, como «lo experimentado 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 *empeiria*. 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 *empeiria*, ni es mera fijación retentiva de la mismidad, sino fijación esbozante y física de la realidad profunda» (IR, 2008: 227).

Pero ¿qué es eso experimentado en cuanto tal? Así responde el filósofo español: «La experiencia recae sobre la cosa real según su “podría ser”, y lo experimentado 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

²¹⁹ 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).

es razón sentiente, se actualiza lo real en el sentido de los «por qué»²²⁰. 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 un «por» y dos «qués»²²¹. El primero refiere a una actualización funcional de lo campal²²², 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. Este «por qué» no es una cuestión lógica sino estrictamente sentiente.

Bien, «hemos examinado qué es experiencia y cuál es su objeto experienciado» (IR, 2008: 241). Experiencia es experimentar y su objeto es la funcionalidad mundanal –el «qué» experienciado 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,

²²⁰ Aquí obviamente suenan los rastros del «principio de razón suficiente», pero siempre *aggiornato* por las comprensiones epistemológicas de Zubiri. Zubiri dedica muchas páginas para 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.

²²¹ Zubiri discute en función de un «por» y dos «qués». El primero es «una determinación de aquello que es campalmente real» (IR, 2008: 234). El segundo problema, es decir, el de los «qués», 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).

²²² Porque, 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).

mejor, en sus posibles múltiples objetos, resta describir ahora los modos de experiencia.

Una de las fases del método es la experiencia, entendida esta 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. Esta modalización afecta a las tres fases del método, es decir, al sistema de referencia, al esbozo de posibilidades y a la probación física de la realidad. Esta última parte de la explicación metódica se centra en lo experiencial de la modalización. Zubiri considera que en muchas ocasiones²²³, 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

²²³ Un 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).

experimentar desde la creación de un esbozo de posibilidades²²⁴. 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 comprobación» (IR, 2008: 254)²²⁵. En el caso de la segunda, Zubiri la llama conformación: «he aquí el modo radical de experiencia de uno mismo, es la radical probación física de mi propia realidad» (IR, 2008: 257)²²⁶.

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.

²²⁴ Zubiri 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).

²²⁵ Zubiri remite en este caso a campos de la lógica y la matemática.

²²⁶ Aquí 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.

5-10 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 hace falta dar un paso más para comprender mejor qué quiere decir verdad para Zubiri. Nicolás (La teoría zubiriana de la verdad, 2004), estudia en la obra de Zubiri, la constitución histórica de la experiencia de la verdad y su inserción antropológica. Nicolás 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 trascendentalidad, 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).

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).

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).

De lo dicho por Nicolás, podemos agregar que, tal y como ocurre en el caso de la reinterpretación del concepto de realidad y su congenieridad 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)²²⁷, veridictancia (intelección en conformidad)²²⁸ y verificación (actualización de lo real campal en la búsqueda mundanal)²²⁹. 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 solo 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)²³⁰. Describimos hasta aquí qué es la verdad de la razón

²²⁷ El ejemplo de Zubiri es entre nombrar un líquido cualquiera, en este caso «verdear» sobre el vino, es decir, partir de la simple aprehensión de vino y el líquido que estoy aprehendiendo, en este caso, el vino.

²²⁸ Coincidencia entre lo real campal y su intelección afirmativa; la coincidencia dicta la verdad.

²²⁹ Sumamente 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).

²³⁰ Hay 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,

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 es 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. Verificación es encuentro de la verdad lógica y también cumplimiento de lo esbozado para lograr ese encuentro racional. Se trata de un modo de actualización, donde «la intelección racional por ser cumplimiento es formalmente histórica, puesto que cumplimiento es realización de posibilidades» (IR, 2008: 302).

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

el anacronismo –sí 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*.

aprehensión –logos individual y campal–. Pero sin las consiguientes actualizaciones de esos 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 sería imposible. 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. Así, 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–.

Cada uno de estos modos se apoya en el anterior. 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 reactualizaciones de la impresión primordial. Esa es la llave hacia el encuentro del conocimiento. En este sentido, no hay separación entre el entender 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 es 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).

CAPÍTULO VI

LA UNIDAD DE LA INTELECCIÓN SENTIENTE

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

6-1 La unidad intelectual de la Trilogía Sentiente

En este capítulo nos proponemos sintetizar la unidad intelectual de la TS. Asimismo, volvemos a modular la TS con la EDH, con el propósito de recuperar el lenguaje pedagógico utilizado en los primeros capítulos, pero buscando caracterizar la analogía que vislumbramos entre la TS y la estructura metodológica de la EDH.

Bien, ya habíamos mencionado que no hay separación entre inteligir y sentir, dado que ambos términos constituyen el acto intelectual. Esta congeneridad nos habla de la unidad modal del acto intelectual, y nos da la pauta para comprender que se trata de modalizaciones que se apoyan en la impresión primordial de realidad. Por eso, 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 acontece ese lanzamiento abierto o mundanal que implica la búsqueda racional. Dicho distinto, la re-actualización de logos y la razón implica necesariamente la aprehensión primordial, porque a ella vuelve cada reactualización para actualizarla. Zubiri lo dice así, «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).

En la reactualización que implica la actualización de la aprehensión primordial, la cosa queda comprendida, porque «La comprensión es lo que va a constituir el modo de estar presente la cosa real nuevamente» (IR, 2008: 329). Ese acto unitario de la intelección sentiente reactualizada es lo que llama comprensión²³¹. Pero, ¿qué entendemos por comprender? Zubiri lo dice así:

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 intelectiva de la cosa como real: la aprehensión primordial de realidad. En segundo lugar, la actualización intelectiva de lo que la cosa real es realmente, la intelección modal en logos y razón. Finalmente, en tercer lugar, la actualización intelectiva 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 sucesivas re-actualizaciones de lo real en la inteligencia sentiente. Comprensión²³² es la modalización de la inteligencia sentiente.

²³¹ Hay 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 sentido, no se trata de *Verstehen*, porque no es *intellectus* (en el sentido de intelección), sino de comprensión.

²³² Es interesante y oportuna la distinción que hace Barroso Fernández (La crítica de Zubiri a la hermenéutica heideggeriana desde la descripción del proceso intelectivo, 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,

Aquí ingresa un nuevo término: 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).

Recapitulando, la unidad del inteligir está dada por el sentir, porque: «Comprender es siempre y solo recuperar en la intelección de una cosa real su estructuración como realidad sentida» (IR, 2008: 339). Por este motivo y, dado que comprender es entendimiento²³³, 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). Hay una diferencia interpretativa sobre el término comprensión entre Heidegger y Zubiri. Si bien ambos fueron discípulos de Husserl y el segundo estudió con Heidegger, 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).

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.

²³³ Obviamente aquí Zubiri discute con Kant -entendimiento como facultad de juzgar- y con Hegel -razón como principio de toda intelección-.

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 Zubiri pone en el tercer volumen de la TS: saber. El saber es un estado intelectual, entendiendo por estado «un modo de quedar determinado por algo» (IR, 2008: 344), y «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, está el saber de la nuda intelección, que está dada por la simple intelección, es decir, la aprehensión primordial, se trata de un saber radical, propio del estar en la realidad²³⁴. En segundo lugar, la intelección de logos y razón. Se trata de un «quedar» que ya no es estar en la 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. Ahí están los tres tipos de saber, atravesados todos por la categoría el *estar*: «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

²³⁴ Aunque el tema da para un trabajo exclusivo, vale advertir que la figura del –estar en la realidad– es el concepto estrella en la filosofía antropológica de Rodolfo Kusch. Este filósofo argentino que trabajó en el altiplano sudamericano hacia los años setenta del siglo pasado, elaboró una metodología particular para interpretar el aporte de las personas que oficiaban de informante clave en sus trabajos de campo. Su método, también tripartito, señala que la interpretación del relato se logra de –sujeto a sujeto–. Con esta perspectiva, este autor argentino, inaugura un camino metodológico en el cual, el análisis fenomenológico se realiza entre investigador e informante. No hay especio aquí para desarrollar los aportes de Kusch, pero vale tener presente que, en América Latina, también han surgido metodologías poscoloniales. Para más información, puede consultarse: *Esbozo de una antropología filosófica latinoamericana*, Buenos Aires, Castañeda, 1978. Para ampliar, véase: (Fernández M., Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch, 2017).

su esencial irreductibilidad, constituyen una sola estructura, una misma estructura que según por donde se mire debe llamarse inteligencia sentiente o sentir intelectivo. 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).

Estos últimos tres capítulos son claves para nuestra investigación, porque nos aportan múltiples conceptualizaciones sobre la teoría educativa, y porque nuestro interés en la noología tiene el propósito de cimentar la metodología pedagógica para la EDH. En ese camino, en esa marcha intelectual, nos pareció adecuado mencionar varios escritos del mismo autor. 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, 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. Vale repetirlo, la noología no es una epistemología, ni una metafísica, ni 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 enseñanza²³⁵.

Estudiar la inteligencia humana no es nada novedoso. Ya se trate de filosofía, pedagogía o psicología, o neurociencia, la inteligencia siempre está presente. 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

²³⁵ 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]).

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 una perspectiva metafísica²³⁶. Además, no hay que perder de vista las opciones políticas que implica la elección paradigmática de cualquier teoría por parte de la comunidad científica. No vamos a entrar en esa discusión, porque nos propusimos visibilizar lo que consideramos el mayor aporte que ha legado Zubiri a la filosofía de la educación, y para ello, resulta necesario nombrar los posibles impulsos que implicaron el poco interés que ha suscitado la TS. La contribución que significa la obra de Zubiri no ha sido atesorada adecuadamente por el mundo filosófico, tampoco por la comunidad teórica próxima a las tematizaciones educativas. Y, si lo han hecho, esa tarea no se ha visualizado correctamente.

Es indudable 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 acaso físico²³⁷, biológico, automático, espontáneo, instintivo. 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), un estadio intelectual más práctico que cognoscente, 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 brinda al especificar la inteligencia como razón, manifiestamente es vinculable al tercer nivel metodológico de la EDH, el momento agenciador o activo.

²³⁶ No 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.

²³⁷ 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».

En reiteradas oportunidades hablamos sobre el problema epistemológico que media entre enseñar DDHH como campo jurídico y educar en derechos humanos como tema 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 propio de un problema axiológico y práxico. En lo que sigue, procuraremos expresar, de modo sintético, las conexiones entre EDH y noología, puesto que esta resulta el parámetro primordial para comprender a aquella. Visibilizar la distinción epistemológica es un modo de comprender que la EDH trata de una cuestión propia del campo de la filosofía de la educación.

6-2 Inteligencia Sentiente y EDH

La noología logra desentrañar y poner al soslayo el problema de 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 la intelección, brinda concepciones 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. También es cierto que la noología no es una teoría sobre el aprendizaje, como tampoco es una presunción didáctica. La noología tampoco es una teoría pedagógica. La noología es estrictamente una teoría sobre la inteligencia humana, fundamentada en un profundo conocimiento filosófico. En este sentido, la noología es una teoría que aporta, de suyo, notas sobre la filosofía de la educación.

Hemos tratado de ir al fondo del problema de la EDH y pensarla 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 contundente-

temente 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 DDHH 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 trasposición de un saber, pero las incluye a todas. Así, la pedagogía es un conjunto de saberes que envuelve 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 DDHH son un campo jurídico y, en ese sentido, podría decirse que son una disciplina científica enseñable.

Pero el problema de la enseñabilidad de los DDHH, 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 DDHH está el problema de la construcción cultural fundada en sus principios. Aquí nace el problema principal entre la teoría de los DDHH, porque si solo 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 DDHH en sostén activo de la construcción cultural. Es un modo de situarse frente a las cosas del mundo circundante, de una manera parti-

cular 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: sensibilizar, teorizar y agenciar. Pero todavía hay más, porque estos tres momentos del método de la EDH no solo se asemejan al círculo 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, en varios pasajes de esta investigación, que vislumbramos un problema epistemológico entre la enseñanza de los DDHH y la EDH. En ese sentido, estamos frente a términos congéneres, porque ambos se influyen mutuamente, aunque no son lo mismo. De esa misma manera, inteligencia y realidad, son términos congéneres y, por ende, aun siendo cosas distintas, se influyen mutuamente. De ese modo, la inteligencia es un acto humano y sentiente. Eso que sentimos es la realidad que nos circunda; y esa realidad que es el mundo de la vida, son las cosas que están aquí y ahora -lo político, lo ético, lo social, lo educativo, lo cultural-. Todas esas cosas que están en nuestro mundo circundante, por ser reales y tener vida propia, son también el móvil –contenido– del pensar.

Eso que llamamos cultura de los DDHH, es un conjunto de conocimientos basados en factores ético-políticos, que se fueron transformando, 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, las 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, también son derechos conseguidos 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 con la ausencia de la guerra. Sin embargo, la vigencia real de esos derechos

básicos que el mundo entero reconoce jurídicamente, depende del nivel de participación y exigencia permanente de la ciudadanía. Es la práctica ciudadana activa la que puede mantener viva la vigencia real y exigencia de los derechos.

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. Aquí salta un factor ético-político y, por ende, un campo propio de la filosofía práctica.

Sensibilizar –primer momento del método de la EDH– es como un 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 coloquio 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 biología 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.

Sensibilizar es problematizar el mundo circundante. Sensibilizar es aprehender nuestra realidad. sensibilizar es apropiarse de 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, la TS brinda un insoslayable aporte filosófico a la esfera pedagógica.

6-3 Logos Sentiente y EDH

Lo antes dicho nos 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 —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?

El segundo momento del método para la EDH —teorizador— se basa en el estudio del contenido temático del corpus de los DDHH. Esos contenidos conceptuales se ubican en un campo jurídico que llamamos teoría de los DDHH: su historia, sus instrumentos y mecanismos internacionales, regionales, nacionales y locales de protección, promoción y vigilancia, su problemática axiológica, sus contrariedades, etc. Esta dimensión teorizadora o normativa de los DDHH, es el nexo entre primordial con la EDH. Lo que se busca en este segundo momento metodológico de la EDH es vincular el momento problematizado con la teoría de los DDHH —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 y normas nacionales e internacionales que se ocupan del tema y cómo 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.

Hay que advertir que aún no hablamos estrictamente 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 favorece la motorización de la inteligencia humana que, voluntariamente, se lanza al campo de las cosas reales, que es el campo de respectividad campal. 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 del campo. Podría decirse que, de la aprehensión primordial –es decir, sensibilización o problematización–, en este segundo momento del método –léase teorizador o normativo–, podemos identificar una cosa entre las muchas que constituyen 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.

También hay que advertir que, la formalidad de realidad está abierta al campo, donde hay muchas cosas entre –y en función de– otras cosas, cada cosa del campo posee su propia 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 de realidad, el logos sentiente, muñado de voluntad sentiente, inicia su movimiento dual y dinámico. Ese campo de realidad está integrado por el caudal de cosas del campo de realidad –en nuestro caso, jurídico internacional, regional y nacional–.

Como la intelección primordial se pone en marcha en la congeneridad entre inteligencia y realidad, 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 –teorizador– se destaca la capacidad de quien responde por la enseñanza para incorporar al campo de realidad del aula la selección de conocimientos que hacen al campo cognitivo de la teoría.

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 sentiente y que ella mueve a la inteligencia y viceversa. Teorizar es un modo de aplicar el logos sentiente a la EDH.

6-4 Razón Sentiente y EDH

Hasta aquí pretendimos compendiar los aspectos salientes del tercer y segundo capítulo, es decir, inteligencia y logos sentiente, aplicados al primero y al 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. 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 este 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 hacia el conocimiento, se prepara ante el descubrimiento de aquellas cosas de la realidad que resultan ser aquellas que nos «dan que pensar».

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 sentiente. Actualizar indica que algo se vuelve actual. Actualizar, revela la capacidad de que una cosa se torne vigente. 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 inteligiendo y actualizando eso que nos pasa en la realidad. Esa primera actualización logra desatar los movimientos del logos sentiente. Esas cosas reales

campales que constituyen el mundo²³⁸ son justamente las que nos «dan que pensar». De este modo, visibilizamos los nexos entre cada actualización de la inteligencia sentiente y cada nivel del método de la EDH: de la aprehensión primordial o sensibilizar, a la afirmación²³⁹ del logos o teorización, y de esta, al momento de la razón sentiente o agenciamiento, donde quedaría fundamentado el contenido de la intelección a partir de una especie de empoderamiento cognitivo.

Llegados a este punto, 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 o 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 este 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. Agenciar es poner la palabra y

²³⁸ *Mundo* no es el todo. El todo es nombrado por Zubiri *cosmos*. Mundo es el conjunto de los diversos campos, y cosmos es el conjunto de los diversos mundos.

²³⁹ *Afirmar* no se refiere al juicio sino a dar firmeza.

el diálogo en acción. Agenciar es una nueva transformación de y en la praxis educativa.

Zubiri, además de entregarnos una perspectiva sobre el acto de la inteligencia humana, nos brinda una 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. Es 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 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 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 este 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 esta 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.

En lo que sigue, aunque sabemos que el problema planteado es imposible de cerrar, proponemos un cierre como telón. No hay conclusiones 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.

TELÓN

LA PROVISIONALIDAD DEL SABER DESCUBRE NUEVAS INQUIETUDES

La pretensión de este libro se funda en la necesidad de vincular los aportes que brinda al campo educativo la noología –inteligencia sentiente o teoría sobre la inteligencia humana– elaborada por Xavier Zubiri, y cómo, esos aportes se ven potenciados cuando enfrentamos el problema de la enseñabilidad de los derechos humanos. Considerando que es hartamente 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 aplicable al campo educativo. Justo por eso, creemos que vale ensayar una interpretación. Igualmente, para visualizar el interés de Zubiri por los problemas educativos, fue necesario recorrer toda su obra, y junto con esta, algunos acontecimientos vivenciales del filósofo. El punto es que «eso que nos pasa», es decir esos problemas que enfrentamos en nuestro mundo circundante o mundo de la vida –profesional, familiar, etc.–, suelen ser los disparadores para emprender nuestras producciones teóricas²⁴⁰.

Es cierto que dedicamos muchas páginas para comentar la obra completa de Xavier Zubiri, una tarea necesaria para visualizar su interés en los problemas educativos. Además, la posibilidad de recorrer la obra de Zubiri, es pertinente para percibir que la noología resulta un gran aporte al campo de la filosofía de la educación. Asimismo, la caracterización de la TS es propicia para fundamentar la metodología pedagógica para la EDH, de ahí la necesidad de describir la noología de Zubiri.

Hay que decir, también, que la TS es un estudio fenomenológico sobre el acto y la consiguiente actividad de la inteligencia. Dicho esto,

²⁴⁰ Son muchos los autores que han emprendido sus escritos a raíz de los problemas que detectaron en su mundo vivencial: Platón, Agustín, Hobbes, Rousseau, Heidegger, e incluso uno de los más populares pedagogos latinoamericanos, nos referimos a Paulo Freire.

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, 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. Eso significa que lo epistemológico es fundamental para enfrentar el problema metodológico. Porque la TS nos permite esclarecer ese meollo epistemológico caracterizado por la diferenciación entre enseñar un campo jurídico –los DDHH– y enseñar y aprender unos contenidos temáticos vinculados a la protección y promoción de esos derechos básicos; 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 biológicamente, compete al problema de la praxis. 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 DDHH –es decir, la letra de las normas y su historia–, lo metodológico está aquí y ahora.

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 solo 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: 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.

Además de adentrarnos en la filosofía de Xavier Zubiri, nos sumergimos en una especie de revisión 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 algo que aún 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 nos falta, 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)²⁴¹. 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 suele abordarse desde la pedagogía. Pero la literatura nos trae excelentes ejemplos de cómo la ambición por la enseñanza exageradamente planificada puede crear monstruos. Solo por nombrar tres novelas o cuentos paradigmáticos, podemos citar a Miguel de Unamuno (*Amor y Pedagogía*, 2007 [1902])²⁴², Mary Shelley (*Frankenstein, o el Moderno Prometeo*, 2007 [1831])²⁴³ y Carlos Collodi (*Pinocho*, 1980 [1883]). 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

²⁴¹ En realidad, son ocho palabras.

²⁴² La 1ª edición fue publicada en 1946.

²⁴³ La novela fue publicada anónimamente en 1818. La edición que utilizamos es una traducción de Isabel Altés Yáñez.

humana desde la educación, pensada esta como una tecnología aplicable a cualquier ser que haya que instruir, sea este un humano, un muerto resucitado con auxilio de la ciencia o un muñeco de madera.

La literatura es un recurso majestuoso 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. Hay que advertir que no se trata de realizar una crítica literaria, sino más bien de visualizar cómo la literatura suele ser significativamente crítica con las cuestiones educativas.

Amor y pedagogía es una excelente «nivola»²⁴⁴, que Unamuno escribió a fines del siglo XIX. Su relato desnuda varios reduccionismos pedagógicos, al ridiculizar supuestos técnico-educativos de la pedagogía científica. Con un mensaje tragicómico, la novela relata una serie de vicisitudes acaecidas a una familia cuyo padre decide poner toda una ingeniería tecnológica al servicio de la educación de su hijo. El personaje principal de la obra es Don Avito Carrascal, un hombre obnubilado por los desarrollos teóricos de la ciencia social y también de la psicología conductista. Así, Carrascal planifica toda la vida de su hijo, para 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 este recibirá su educación, los profesores y las escuelas que intervendrán en la educación del niño, las teorías que fundamentan todas esas elecciones, etc. 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 puede crear un genio. La teoría científica puede auxiliar la construcción de artefactos, y también puede inventar una tecnología educativa, que puede ser un aporte significativo para el quehacer pedagógico. Pero pretender aplicar a la vida de cualquier viviente humano esos conocimientos, es una

²⁴⁴ Así bautizó el propio autor a sus escritos literarios, ante las críticas de las que eran objeto sus relatos.

entelequia. Amor y pedagogía, mediante un significativo tono irónico, visibiliza las fatalidades de la planificación educativa obsesiva que caracteriza a la pedagogía científica. La fatalidad que ha implicado el abandono de la tematización filosófica de la educación, que supuso dar paso a la pedagogía como técnica hasta reducirla a un problema de adaptación social, está significativamente caracterizada por Unamuno.

Las otras dos obras de la literatura, *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 público²⁴⁵. 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 unos acontecimientos que le suceden a un muñeco de madera que cobra vida mientras está en construcción. En el relato, el motor de semejante evento creacionista es producto del sentimiento de soledad que embarga a Giuseppe, esperando en abandonar su vida solitaria. Un nuevo modo de vivir llegaría con la compañía de *Pinocho*. El muñeco cobra vida desde los deseos del carpintero, a partir de una alegoría sobre la formación de las personas. Este relato narra las

²⁴⁵ 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).

aventuras de un muñeco que cobra vida y, al transformarse en humano, necesita aprender a comportarse en un mundo lleno de ambiciones de dominación. 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 tiene que recorrer para llegar a volverse humano, representa la lección de vida²⁴⁶ del protagonista. 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, solo que, mientras el primero aplica 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. En los dos relatos se mezclan ambiciones y emociones, que muestran más cosas de la vida que cualquier teoría pedagógica. Por eso, sin una crítica filosófica, algunas equivocaciones que suelen nacer de la pedagogía, son mucho más difíciles de descubrir.

En lo que compete a la novela de Mary Shelley²⁴⁷, una vez más, nos interesa visibilizar cómo la literatura nos interpela a efectuar una mirada crítica a las atrocidades que podemos cometer en nombre del conocimiento científico²⁴⁸. Bien, el doctor 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. Frankenstein posee una cantidad abundante de conocimientos científicos, además de un laboratorio equipado con toda la tecnología. Se visualiza aquí

²⁴⁶ Todo relato deja una moraleja.

²⁴⁷ Philippe Meirieu (Frankenstein Educador, 2007 [1998]) ha dedicado muchas páginas a trabajar en su análisis para aplicarlo al problema educativo.

²⁴⁸ Monstruosidades humanas, que también las podemos percibir ante una aplicación reduccionista de cualquier tecnología educativa.

la importancia de los descubrimientos científicos y de las tecnologías necesarias para hacer ciencia.

Durante una noche muy tormentosa, la creación comienza a cobrar vida. El espanto ante semejante hazaña provoca sentimientos de pánico a Víctor, quien termina huyendo y dejando a la deriva al monstruo. La criatura, tras efectuar una serie de hechos vandálicos, cae en la cuenta de que ya 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, su creador, el sujeto responsable de toda su desgraciada soledad. Como ocurre en toda tragedia humana, llega la señora muerte, en este caso, atacando al científico que jugó a ser 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. La obra de Shelley está plagada de sentires: amor, odio, soledad, ambición, deseo, poder, muerte, vida, angustia, alegrías, tristeza, miedo...

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 hay en cada novela notas críticas para filosofar. Este sintético panorama literario muestra que una educación tecnológicamente ambiciosa, puede ser muy útil para crear monstruos que pueden humanizarse –por llamarlo de alguna manera– participando y actuando con otras inteligencias sentientes.

Retomando la cuestión de la desigualdad, vale señalar que ella se sostiene en las jerarquías que invaden el campo educativo. Se trata de esas viejas asimetrías –sabe/no sabe; docente/estudiante; docentes/directivos; etc.– habilitantes de la desigualdad de las inteligencias. La enseñanza universal que había descubierto el Jacotot de Rancière y su antimétodo, se torna insostenible en esa lógica asimétrica. 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 reconocido por la implicancia entre educación, filosofía y política. Un círculo que podemos abordar desde obras filosóficas, científicas 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 parecen ser los originarios creadores de fictos, perceptos y conceptos. La creación literaria se presenta como el testimonio filosófico, político y educativo, puesto que, de alguna manera u otra, supo construir la arquitectura educativa. Pero, como solemos olvidar el resorte político de la pedagogía, nos acostumbramos a escuchar que la educación sea el problema de cualquier crisis social.

A ver si podemos decir lo mismo, pero de otro modo. Todo problema político suele vislumbrarse como factor educativo, siendo que se trata de algo que sucede al mismo tiempo. Si un Estado tiene problemas de inseguridad, la opinión de la mediocracia 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 sobre la realidad. 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 está permanentemente a la cabeza de cualquier crisis política, social y cultural.

No obstante, el tema 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, etc.— 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 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 nos circundan permanentemente.

Volver a los griegos clásicos para pensar nuestros problemas no implica imitarlos. 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 deconstruirnos como 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, dado que somos inteligencias sentientes, habilita la posibilidad de comprendernos como humanos y humanas capaces de arribar al conocimiento, siempre que se nos permita iniciarnos en esa búsqueda. 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 brindan, en conjuntamente, nuestra inteligencia y las cosas mismas de modo congénere.

Resta recuperar algunos itinerarios que descubren cómo, la noología zubiriana, puede entenderse como fundamento de la EDH. Posicionándonos en los aspectos más prácticos que caracterizan al problema de la EDH, vale destacar que la doctrina de los DDHH se funda en 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 luchas vivenciales de los pueblos. De ahí la relevancia del primer nivel del método de la EDH, es decir, su matriz anclada en la *praxis*. En ese sentido, puesto que el momento de *aprehensión primor-*

dial 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, son los 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 filosófica²⁴⁹. Si la *noología* es el fundamento de la EDH, y la primera posee un resorte antropológico oculto, surgen nuevos interrogantes.

¿Cómo conciliar la TS con el enfoque antropológico zubiriano? La TS es una llave que abre la puerta del estudio antropológico. Es que como humanos y humanas, aun siendo inteligencias sentientes, podemos ser desiguales en lo cultural²⁵⁰, 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 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.

Cada nivel del método pedagógico de la EDH es una actualización de lo real en lo concreto, lo palpable, lo de todos los días, lo vivencial. Una de las pretensiones de la EDH es identificar cuáles sujetos quedaron fuera del reparto en cada nuevo contrato social. Las luchas populares supieron denunciar las injusticias de cada pacto social. Son muestras de ello, lo que queda de cada nueva disputa popular, que siempre implica la protección especial hacia nuevas poblaciones humanas: del hombre blanco con patrimonio y heterosexual, fuimos conquistando derechos para niños, niñas y adolescentes, mujeres, pobladores originarios, personas con discapacidad, sujetos migrantes, homosexuales, negros, lesbianas, transexuales, etc. Esto muestra que la disputa por el reparto de los derechos no puede parar, y que su vigencia depende de una tarea

²⁴⁹ 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).

²⁵⁰ Al hablar de lo cultural, de ninguna manera estamos pensando en el capital cultural, sino en las costumbres que hacen a cada comunidad.

de difusión constante. Así como la educación ha llegado a ser una de las llaves para el despertar social, la EDH es una herramienta para provocar el diálogo ético-político de una ciudadanía agenciada en derechos. De ahí la necesidad de participar activamente en cada lucha. Se trata de una batalla cultural de la cual depende la vigencia real de los DDHH. Por ello, la EDH se funda en un tipo de ciudadanía activa, dialógica y participativa, que impida que los contratos sociales se tornen instrumentos de dominación.

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 es separable de una ética compasiva, es decir, de una ética *sympathés*. Fundamentalmente, porque ese, el *sumpatheîn*, 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 los fundamentos ético-políticos de la educación es la tarea primordial de la EDH.

Aquí nos enfrentamos a la necesidad de recuperar el mandato 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 de la *praxis*. En este sentido, nos propusimos, únicamente, establecer los nexos entre EDH y filosofía práctica, pero es cierto que habría que continuar estas investigaciones.

Adicionalmente, la complejidad epistemológica de la EDH se descubre en su abordaje metodológico y viceversa. Para dar cuenta de ese nudo 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 DDHH. Dicho con otras palabras, la metodología de la EDH se fundamenta con la TS, en sus tres momentos de actualización:

1. *aprehensión primordial* (sensibilizar)
2. *actualización lógica* (teorizar) y
3. *actualización como razón* (agenciar)

Sumando los aportes generales, tendríamos una serie de dobles orígenes que habría que destacar. Primero, la congeneridad entre política y educación, y ambas con el origen del filosofar, de donde surge la recuperación de 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: *la noología zubiriana resulta el horizonte teórico que nos coloca en una especie de aventura filosófica para 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.
- Bonilla, A. (2015). Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo) coloniales. En I. (Remírez Hernández, *Voces de la filosofía de la educación* (págs. 37-72). México DF: CLACSO y del Lirio.
- 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.
- Dri, R. (2002). *Racionalidad, sujeto y poder. Irradiaciones de la fenomenología del espíritu*. Buenos Aires: Biblos.
- Dri, R. (2016). *Hegel y la lógica de la liberación. La dialéctica del sujeto objeto*. Buenos Aires: Biblos.
- Dussel, E. (1973). El método analéctico y la filosofía latinoamericana. *Nuevo Mundo Tomo 3 N°1 Enero-Junio*, 116-135.
- Dussel, E. (2006). *20 Tesis de Política*. Mexico Ciudad: Siglo XXI .
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Arquitectónica*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2014). *16 tesis de economía política. Interpretación filosófica*. México Ciudad: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.

- Dussel, E. (2017 [1973]). *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo II*. México Ciudad: Siglo XXI.
- 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>
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fernández, M. (2011). Las desigualdades sociales y económicas en el siglo XXI. Vigencia y ponderación del discurso rousseauniano. 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. (2017). Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 145-164.
- 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.
- Grosfoguel, R. (2009). Apuntes hacia una metodología fanoniana para la decolonización de las ciencias sociales. En *Frantz Fanon. Piel negra, máscaras blancas* (págs. 261-284). Madrid: akal.
- 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.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica latinoamericana*. Buenos Aires: Castañeda.
- 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.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. (. Ladner, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 201-246). Buenos Aires: CLACSO/UNESCO.

- 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.
- Rancière, J. (2012). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- 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.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: prometeo.

- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: prometeo.
- 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: Desclee 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 desierto 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. *AS-CLEPIO 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.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300
E-mail: info@dunken.com.ar
www.dunken.com.ar
Junio de 2019

