Eje temático: Derecho a la educación

Programa de investigación: Discursos, prácticas e instituciones educativas. Universidad Nacional de Quilmes. Departamento de Ciencias Sociales

Datos personales: Fernández Mónica, 14874711, Mg en Derechos Humanos. Docente investigadora, [mbfernandez62@gmail.com](mailto:mbfernandez62@gmail.com)

Título del trabajo: Problemáticas de la discapacidad y noología zubiriana: una reflexión desde la inteligencia sentiente

Palabras clave: Inteligencia sentiente-discapacidad- autonomía

Resumen introductorio

Interrogarnos sobre el derecho a la educación va mucho más allá de la mención a las normas internacionales que promueven y protegen ese derecho. Hablar del derecho a la educación implica pensar las condiciones de la educación: qué condiciones habrán de tener las instituciones educativas, qué tipo de docencia nos interesa, cómo vislumbramos a los colectivos humanos que supuestamente aprenden, cuál es el marco político más adecuado, cuál es el ámbito más adecuado para permitir que el grupo educativo logre la ansiada autonomía, cómo habremos de encarar estrategias pedagógicas en contextos donde participan personas con alguna discapacidad, etc. Pero lo cierto es que cuando hablamos del derecho a la educación, rara vez convocamos a la discusión a nuestras propias representaciones sobre la inteligencia humana. Bien, este trabajo, sin desestimar la necesidad de investigar sobre las normas que implican el derecho a la educación y su problematización, se propone reflexionar desde otro lugar: el de la inteligencia humana. Así, la idea es dialogar sobre el problema de la educación de las personas que tienen alguna discapacidad en el marco de la noología de Xavier Zubiri, es decir la *inteligencia sentiente*. Queremos indagar esos problemas desde la educación. Nos interesa discutir sobre una mirada distinta hacia los clásicos conceptos sobre las acciones educativas, es decir una mirada particular hacia el acto educativo. En ese sentido, diremos que en este trabajo no hay respuestas sino todo lo contrario. El trabajo tiene más preguntas que respuestas. Preguntas sobre la construcción social del concepto discapacidad y sobre la construcción de la subjetividad de una persona con discapacidad; preguntas sobre el ser o tener una discapacidad y sobre la necesidad de visibilizar esa diferencia; preguntas sobre la condición de posibilidad de plantearnos acciones educativas estructuradas en torno a la visión de la inteligencia sentiente. Trabajaremos en base al legado noológico de Xavier Zubiri; las nociones de política e igualdad de Rancière, además de algunos textos de Kohan, Bárcena Orbe y Mèlich, en este caso para indagar sobre la enseñanza y el aprendizaje; entre otras fuentes secundarias. Resta decir que únicamente pretendemos discutir sobre los tópicos mencionados, es decir discapacidad e inteligencia sentiente. Así, el trabajo pretende ser una especie de aguijón o provocación para abrir una discusión horizontal, es decir un diálogo dialógico. Aunque por cierto, para encarar ese diálogo daremos unas vueltas discursivas sobre la vida, la filosofía y la educación. El texto se divide en tres partes: la primera brinda un panorama sobre la filosofía de la educación, la segunda aborda el tema de la noología, y la tercera pretende cerrar para abrir nuevos interrogantes. La segunda Consideramos que de la discusión podrán surgir nuevas preguntas sobre el problema que queremos plantear. Aunque es muy cierto que las preguntas iniciales ya son abundantes.

### Filósofos de la vida y de la educación

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

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

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

En otro texto de imprescindible consulta, Kohan (Sócrates: el enigma de enseñar, 2009) recupera las evocaciones realizadas por varios filósofos. Se trata de Kierkegaard, Foucault, Nietzsche y Rancière. En el primer caso, el escrito concluye que el Sócrates que el autor danés caracteriza no es solo un filósofo, sino más bien el inventor de una filosofía de la ironía. No sabe nada, no enseña nada, no afirma nada, ni participa en política. Con lo cual, el Sócrates de Kierkegaard, con su método que renuncia a ocupar el lugar del maestro, deja abierta la puerta de los aprendizajes. Un Sócrates que sería más que un maestro de sabiduría un gran artista porque aún renunciando a cuestiones de la enseñanza «no renuncia a la pasión de propiciar aprenderes» (2009:46).

Al caracterizar el Sócrates de Foucault y dado que no hay libros escritos por este último sobre la vida del 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 logar el ansiado cuidado de sí, y que éste se logra mediante el estudio de las prácticas propicias para transformar la conducta, al hablar sobre valores estéticos y criterios de estilo, etc. Dicho con palabras de Kohan, «Sócrates interesa a este Foucault como un artista en el arte de existir, alguien que afirma una estética de la existencia, un estilo de vivir de otra manera, de hablar de otra manera, de morir de otra manera» (2009:69).

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

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

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

[…] así como Sócrates ha muerto para darse la vida, para que un profesor de filosofía viva otro debe morir: el que cree saber lo que el alumno debe aprender; el que piensa que la filosofía se aprende de quien la enseña; el que no sabe los valores de una vida que merece ser vivida; el que conoce los efectos positivos o negativos de una posición de saber. El que es a favor o en contra de Sócrates (20069:126)[[1]](#footnote-1).

Dejando de lado a Kohan, en uno de sus tantos libros dedicados a la emancipación, Jacques Rancière (El maestro ingiorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, 2007), efectúa una dura crítica hacia la figura de Sócrates. El fin de dicha discusión radica en que éste no sería una figura ejemplar para pensar cuestiones de emancipación intelectual sino todo lo contrario. La inquietud disparadora es en este caso un preguntarse por la posibilidad de enseñar lo que se desconoce, puesto que para poder emancipar no se necesita la explicación de quien enseña sino la voluntad de quien aprende.

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

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

En efecto, él era el único que confesaba no saber nada, mientras que en sus paseos por las calles de Atenas, como observador crítico, al visitar a los hombres de Estado, a los oradores, a los poetas, y a los artistas célebres, veía en todos la búsqueda de la sabiduría. Reconoció, estufefacto, que aun desde el punto de vista de su actividad especial, todas estas celebridades no poseían ningún conocimeinto exacto y cierto (2003: 89)[[2]](#footnote-2).

El filósofo del martillo, tal como suele llamarse a este autor, tiene esa forma particular de narrar su sospecha, lo que obliga a quien lee sus escritos a tener que interpretar su propia interpretación. Refiriendose a la educación en particular y bajo ese mismo signo de interpretación de sospecha hacia la aparente imitación del mundo clásico por parte de los modernos, este autor (Nietzsche, Sobre el porvenir de nuestras escuelas, 2009) realiza una dura crítica a las instituciones educativas de su propio tiempo[[3]](#footnote-3). En lineas generales reprocha a la comunidad educativa alemana con su peculiar sarcasmo, el haber quitado de la currícula la enseñanza de la filosofía, y de haber creado unos planes de estudio universitarios que estarían lejos de la verdadera filosofía, puesto que la universidad únicamente se dedica a establecer qué han pensado los filósofos, en lugar de hacer filosofía. «Por eso ahora la filosofía como tal está desterrada de la universidad» (2009:154), y en su lugar se cuentan miles de filólogos. Así «crean sus cátedras filológicas exclusivamente para la educación de nuevas generaciones de filólogos, a quienes incumbirá la preparación filológica de los bachilleres [Es que] si elimináis a los griegos, con su filosofía y su arte, ¿por qué escala pretenderéis todavía subir hacia la cultura?» (2009:155).

Lo que parece estar claro es que la filosofía, sin la herencia griega, entendida ésta como campo propiamente dicho para tratar el problema educativo y otros aconteceres de la vida, queda desdibujada sin la pregunta que implica la necesidad del pensar. Ni Sócrates, ni Platón, ni Nietzsche, solo por mencionar los grandes filósofos citados aquí, dejan de inquietarse por el misterio de la enseñanza, y en ese camino, ninguno omite el diálogo entre *inteligencia, pensar* y *preguntar.* Entonces, ¿cuál es el enigma de la enseñanza? ¿Qué tiene que sobrevenir entre maestro y discípulo para que ocurra el encanto? Además del contenido temático de la discusión, ¿cuál es el vínculo entre ambos? Estas son preguntas que se han hecho muchos filósofos, aquí son útiles como introducción al problema que estamos planteando en este trabajo. Lo que sigue tiene el propósito de destacar esa operación que acontece entre 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, aunque a veces implícitamente, esa preocupación por la educación. Su inquietud por la pedagogía, o mejor por el tema de la enseñanza y el aprendizaje, aparece muy pronto en su vida. En un texto que publicara en el año 1926, el autor remite a la «Filosofía del ejemplo» (Primeros escritos: 1921-1926, 1999). En este artículo señala que «el ejemplo es el instrumento esencial de la educación intelectual» (1999:367). A lo que agrega «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).[[4]](#footnote-4)

Hay una contingencia clara en el acontecimiento acaecido entre enseñanza y aprendizaje. Cuando utiliza la frase “filosofía del ejemplo”, de ninguna manera quiere destacar la mostración de una actitud de imitación hacia el maestro. Por el contrario, la filosofía del ejemplo se instaura en esa condición humana inteligente de hacer cosas juntos, es decir de modo compartido. Este hacer participado entre maestro y discípulo se visualiza en una especie de marcha que conducen juntos. En un ensayo sublime para el tema que hemos desarrollado aquí, Steiner (Lecciones de los Maestros, 2011)[[5]](#footnote-5) refiriéndose a los misterios de la enseñanza, se pregunta « ¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? (2011: 11). Esa indagación le permite un poco más adelante decir:

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

Entendida de ese modo, podríamos decir que la empresa educativa es una guerra de poder. Eso no es novedad, Foucault ha dedicado su vida a pensar el problema del poder. En pleno siglo XXI sabemos que toda relación entre humanos se dirime en una batalla por el poder. En ese sentido nos interesa volver al ensayo de Steiner, sobre todo cuando éste hace referencia al poder que implica el amor entre maestros y discípulos, y la caracterización política que el autor hace de ese vínculo erótico que se visualiza en los Diálogos platónicos y su consecución en otras escuelas socráticas. Así, dice que:

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

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

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

Para Steiner, entonces, el poder del maestro sobre el discípulo está dado por la persuasión, amparada ésta en el erotismo. Así, vislumbra que «El pulso de la enseñanza es la persuasión. El profesor solicita atención, acuerdo, y óptimamente, disconformidad colaboradora. Invita a la confianza» (2011: 33). Además, hay que mencionar que para Steiner homologando a Sócrates y Jesucristo, dice que «La encarnación de Cristo asume una función rigurosamente pedagógica» (2011: 49). Obviamente el problema de la política, el amor y la enseñanza, llevan a Steiner a tematizar sobre el problema de la virtud. Todo el ensayo está atravesado por la mención a los grandes amores entre maestros y discípulos de ambos géneros[[6]](#footnote-6).

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

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

Porque el enseñar, aun con todos los esfuerzos por transformar la teoría en recetas tecnológicas, resuena desde siempre como un arte. En ese sentido, dice Bárcena (El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir, 2012), dice algo bien interesante[[7]](#footnote-7) 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] Los que nos da que pensar en nuestro tiempo problemático es el hecho de que no pensamos (2012: 74-76).

Aunque hay varias menciones a la obra de Zubiri que están ausentes en este texto, es interesante notar el carácter metafórico del título de este libro: «El aprendiz eterno». Porque aprendices[[8]](#footnote-8), para este autor que magistralmente retoma las clásicas interpretaciones filosóficas como modo de vida o como experiencia[[9]](#footnote-9) del acontecimiento, somos todos nosotros 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, o lo que viene siendo lo mismo, a investigar, más allá del aspecto mercantilista que puede significar el término, es difícil que pueda ensayar la posibilidad de ponerse en el lugar del aprendiz. A lo sumo podrá transmitir una ciencia. Pero nunca será maestro o maestra. Así, el acontecimiento de la experiencia es el móvil principal para considerarse un «aprendiz eterno».

¿Qué es la noología?

El término noología tiene una larga historia. Pintor Ramos (Mercaba, 2014) se ha ocupado de escribir una definición. El texto dice, entre otras cosas, que:

[…] el término significa etimológicamente estudio de la mente o de la inteligencia (del griego *noús*) y surgió por primera vez en una época en la que, a falta de pensamiento creador, proliferan los neologismos cultos, con el objetivo de denominar nuevas –o pretendidamente nuevas– disciplinas filosóficas. El escolástico luterano Georg Gutke (1589-1634) utilizó el término por primera vez en su obra *Habitus primorum principiorum seu intellientia* (1625) [En la obra de Zubiri] es término útil para diferenciar el plano descriptivo, en que pretende moverse su doctrina de la inteligencia, de los planteamientos estrictamente metafísicos, dominantes en gran parte del resto de su obra (2014: s/p)[[10]](#footnote-10).

La noología que nos lega Zubiri es un estudio sobre la inteligencia humana. Se trata de un análisis del acto intelectivo y su consiguiente actividad gradual: *logos* y razón sentientes. El punto es que, una cosa es el acto de la inteligencia, algo espontáneo (cotidiano, práctico, físico lo llama Zubiri); y otra muy distinta la facultad intelectiva. Toda la obra de Zubiri es una dura crítica a la tradición filosófica y científica que instaló la dicotomía entre inteligir y sentir. Así, toda su vida profesional la dedicó a estudiar la filosofía desde un mismo problema: la congeneridad entre inteligencia y realidad, o lo que es lo mismo, entre sentir e inteligir. Para esa tarea, Zubiri echó mano a un nuevo concepto de realidad, considerando que lo real es eso que está aquí y ahora, eso que nos circunda. Para inteligir ese mundo que tenemos delante no tenemos que hacer nada, puesto que constantemente lo percibimos, permanentemente so sentimos. Su propuesta fenomenológica sobre la intelección es un estar entre las cosas. En ese estar se activa nuestra intelección en conjunto con esas cosas que constituyen nuestra realidad, nuestro mundo circundante, nuestro mundo de la vida.

Hay que decir también, que la vida de Zubiri forma parte integrante de su legado filosófico. Una vida cargada de inquietudes y críticas existencialistas, antropológicas y religiosas, no puede menos que canalizarse mediante un ejercicio tendiente a capitalizar sus propios problemas. Problemas que de alguna manera u otra también son los que caracterizan a su época. De esas problemáticas el filósofo parte a enfrentarse con la búsqueda de unas respuestas más abarcadoras, que muchas veces más que cerrar problemas suelen abrirse otros nuevos nudos conflictivos. Bien, en el caso de Zubiri, su máximo apoyo son sus convicciones fenomenológicas. Con ellas el autor abre un diálogo en el que se exalta un tipo de realismo característico, constituido en la tradición fenomenológica de Husserl. En la filosofía de Zubiri las cosas vuelven a tener protagonismo. Se trata de un realismo radical en el que la inteligencia no es vista como facultad sino como acto, dando paso a una gnoseología novedosa en la que se constituye su noción de inteligencia sentiente o noología[[11]](#footnote-11).

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 físico[[12]](#footnote-12) que cognitivo, en el sentido de conceptivo[[13]](#footnote-13). 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 presentada por Zubiri nos permite repensar el problema de la educación en general, y con él, la posibilidad de involucrarnos en la problemática de la educación de las personas que tienen alguna discapacidad, sin importar si ésta es física o intelectual, en particular. El punto es que Zubiri habla de la inteligencia desde el sentir humano[[14]](#footnote-14).

La noción de inteligencia de Zubiri trae una alternativa gnoseológica y epistemológica, aunque no propiamente pedagógica. No obstante, esta última será abordada también aquí porque de algún modo es el problema que trata el presente estudio. Cuando Zubiri teoriza sobre el binomio *inteligencia sentiente[[15]](#footnote-15)* interpela a la tradición, señalando que ésta exaltó el campo del saber conceptivo en detrimento del conocimiento sensible. Es como si todo el esfuerzo de la filosofía escolástica y también la moderna, y por extensión la ciencia que se constituyó bajo esas interpretaciones, hubieran exacerbado al mundo de la teoría acreditándolo e imponiéndolo como única forma válida de conocimiento.

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

Bien, para elaborar su noología Zubiri inventó muchas palabras, y al mismo tiempo se ocupó de reinterpretar una gran cantidad de términos utilizados en la empresa gnoseológica escolástica y moderna. Así, con un marco fenomenológico con claras influencias de las propuestas de Ortega y Heidegger, su diálogo va de Aristóteles a Husserl, pasando por Agustín, Spinoza, Kant, Bergson y Merlo 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. De una parte, porque la Trilogía tiene bases en el sentir humano, en el *logos* y la *razón*. Tres modos de inteligencia sentiente y por tanto cada uno con sus caracteres propios.

Se trata de toda una arquitectónica sentiente que para poder elaborarse ameritó la implantación de una gran cantidad de neologismos[[16]](#footnote-16). De todas maneras, para mencionarlos a todos tendríamos que reproducir su obra completa. Una tarea imposible y por cierto inútil. En ese sentido, únicamente, pretendemos nombrar y describir aquellas palabras que resultan adecuadas para comprender la relevancia de la inteligencia sentiente. Hay que tener presente, también, que la noología de Zubiri se viste de antropología en todo momento, y que además, el ropaje de la noología se enmarca en sus convicciones metafísicas. Sin embargo, no vamos a ocuparnos del recorte antropológico y mucho menos de lo metafísico[[17]](#footnote-17), sino del legado noológico.

Vale aclarar que Zubiri se introduce en al mundo de la noología en función de una larga comparación entre lo animal y lo humano. Interpretamos que los motivos de ese cotejo se vinculan con la *episteme[[18]](#footnote-18)* epocal. El propio Zubiri señala que su desarrollo teórico se inscribe en el horizonte fenomenológico, y que por tanto, su trabajo sobre la inteligencia adscribe a la descripción fenomenológica de los hechos. La cuestión radical de la fenomenología, es decir 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, Merlo Ponty, Levinas, Ricoeur y Michel Henry» (2014:72). Con todo, a ratos parece como si Zubiri invocara una posición meramente especulativa, aunque es más propio decir que las certezas respecto de la sensibilidad animal pertenecen al saber científico, y sin embrago, continúa Villa Sánchez:

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

Dicho esto, y claro, 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. Únicamente a la inteligencia humana. Para eso, primero conviene hablar de las interpretaciones zubirianas en torno a la inteligencia como acto, es decir como aprehensión. Con todo, hay un concepto que puede tildarse de estrella para comprender la arquitectónica noológica de Zubiri, es el de *actualidad*. La actualidad es parte de la arquitectónica noológica. Zubiri usa el término para referirse a la actualización, a lo actual que implica el proceso de la inteligencia sentiente. Algo actual es «eso que nos pasa», eso que está a nuestro alrededor y por eso mismo es nuestra inteligencia en conjunto con las cosas del mundo lo que transforma la realidad en actual.

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, tampoco busca,

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

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

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

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

Un cierre abierto: ¿y la pregunta por la discapacidad?

Pensar la educación como *acontecimiento* es habilitar la emergencia de una novedad. La penetración de teorías de la enseñanza y el aprendizaje, con todo su caudal pedagógico, nos enfrenta corrientemente a un suceso repetitivo pero que trae siempre una novedad, aunque no siempre visible. La novedad es un acontecimiento, un algo que aparece y nos trastoca, muchas veces de modo imperceptible. Siguiendo a Alejandro Cerletti (Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político, 2004), podría decirse que lo nuevo es algo que se instala en una situación repetitiva. Este autor piensa la problemática educativa como una estructura compleja que implica momentos de repetición, donde la situación repetitiva resulta la regla, porque «de suyo» la educación está plagada de normas y normalidades. En esa situación, la novedad suele quedar oculta, porque lo nuevo, lo que trastoca, lo que rompe con la *normalidad*, atenta contra la tranquilidad de la reproducción que siempre es una repetición. Pero como lo novedoso, eso inesperado resulta ser el motor del *acontecimiento*, y éste es algo que está por fuera de las leyes reguladoras del escenario repetitivo, «en el preciso momento en que ocurre la novedad, nos vemos en la necesidad de inventar una manera de ser y de actuar en esa situación» (2004:64).

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

La acción que por su novedad es *acontecimiento,* es similar al nacimiento de un cachorro humano, porque ambos alimentan el círculo de la vida. Quien nace necesita alimentarse en base a nutrientes materiales y simbólicas existente. 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 esa una capacidad humana que hay que decir. Decir, en el sentido de narrar un suceso para no perder de vista eso novedoso que trae el *acontecimiento*. Lo novedoso es impredecible y como tal nunca puede estar sujeto a una acción planificada. Por eso la educación extremadamente planificada nos enfrenta a una continuidad sin cambios, sin novedad, robótica. Dicho con palabras de Bárcena y Mèlich (2014), quienes obviamente dialogan en la huella de Arendt, podemos agregar que:

Nuestra capacidad para actuar –para *desplegarnos*, para *extendernos* y *prolongarnos* en la acción– coincide así con la facultad de comenzar, de intentar, de tomar una iniciativa […] concebida en este sentido arendtiano de la acción, la educación, como posibilidad siempre intacta de nuevo comienzo, se constituye radicalmente como una *acción ética*. Una ética que no cabe ya reducir al *comportamiento* (2014:80).

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

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

Por eso la acción humana, sea ética o política, no puede pensarse desde un deber. Quien actúa por *deber* no siempre procede de modo justo. El *deber* es el hermano de la norma moral y de la religiosa, y también de la ley escrita. En ese sentido, el deber es siempre repetición. Ninguna de estas tres aristas sociales en las que actuamos *por deber* posee esos recursos de improvisación que nos permiten *actuar* rápidamente ante un acontecimiento. Así, el *acontecimiento*, por ser siempre una novedad, necesita una respuesta adecuada e inmediata. Se trata un tipo de respuesta que comprendo ante la presencia de otro. Otro que rompe la *condición de repetición*.

Pero, ¿quién es ese otro[[19]](#footnote-19)? ¿Por qué tendría que comprenderlo si nada me obliga a actuar de ese modo? Ese *otro*[[20]](#footnote-20) *es como yo mismo*. Desea y siente. Lucha y demanda. Se planta frente a mí con su dignidad. Ese otro reclama y espera respuesta sobre la ausencia de ese algo que aún no tiene. Un otro que pide, aunque no con palabras sino con su rostro interpelante, una parte del todo que le ha sido histórica y socialmente negada. Reclama una parte que considera que le corresponde y que aún no ha recibido. Demanda para que se lo incluya en el reparto de unos bienes materiales y simbólicos que le faltan, ya sea porque el contrato es obsoleto, porque fue excluido del pacto político originario, o porque la distribución de los bienes aún no le ha tocado, o porque su presencia quedó disimulada en la situación repetitiva….

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

Bien,con toda intención dejamos la pregunta sobre la discapacidad para el final. Así, cuando nos preguntamos por el tema de la discapacidad, queremos decir que: la discapacidad no es un problema de las personas. La discapacidad es un modo autoritario de subjetivación que impide el desarrollo de la autonomía de quienes sobrellevan una condición de discapacidad[[21]](#footnote-21). Pero hay que tener presente que hablar de la discapacidad como algo propio de una persona, es el resultado de las diversas invenciones que surgen de y en las representaciones sociales. Las personas no somos discapacitadas pero alguno de nosotros, dada la estructura social en la que estamos inmersos, bien puede «tener» una discapacidad. Ese es el meollo al que, tal vez, la educación pensada desde la noología zubiriana nos permita abordar el problema de la discapacidad desde otras perspectivas. La visión de la inteligencia que nos ha legado Zubiri, es decir esa perspectiva filosófica que implica decir que los humanos somos inteligencias sentientes, ¿es adecuada para pensar el derecho a la educación en general y el de las personas que tienen alguna discapacidad en particular? Acá llegamos al lugar en el que tendríamos que volver a empezar.

Bibliografía:

Bárcena Orbe, F. (2000). “El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender”. *Enrahonar Quaderns de Filosofía N° 31. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación* , pp 9-33.

Bárcena Orbe, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación.* Barcelona: Paidós.

Bárcena Orbe, F. y. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* San Martín: Miño y Dávila.

Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir.* Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila.

Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid: Fundación Paideia Galiza y Morata.

Cerletti, A. (2004). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político.* Buenos Aires: del estante.

Foucault, M. (2004). *El orden del discurso.* Bueno Aires: Fábula TusQuets.

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.

Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión.* Bercelona: Herder.

Nietzsche, F. (2003). *El origen de la tragedia.* Buenos Aires: Ediciones San Martín.

Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas.* Barcelona: Fábula Tusquest.

Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia.* Santiago de Chile: LOM.

Ranciere, J. (2007). *El maestro ingiorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Buenos Aires: libros del Zorzal.

Rancière, J. (2012). *El desacuerdo. Política y filosofía .* Buenos Aires: Nueva Visión.

Rancière, J. (2012). *El odio a la democracia.* Buenos Aires: Amorrortu.

Rocha, M. (2013). *Discapacidad, orientación vocacional y proyecto de vida. el desarrollo de la autonomía.* Rosario: Laborde.

Skliar, C. (2003). *y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Skliar, C. (2015). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos.* Buenos Aires: noveduc.

Steiner, G. (2011). *Lecciones de los Maestros.* Buenos Aires: Siruela.

Villa Sanchez, J. A. (2014). *La actualidad de lo real en Zubiri: crítica a Husserl y Heidegger.* Mexico DF: Plaza y Valdez.

Zubiri, X. (1999). *Primeros escritos: 1921-1926.* Madrid: Alianza Editorial y Fundación Xavier Zubiri.

Zubiri, X. (2006). *Inteligencia Sentiente o Inteligencia y realidad.* Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.

Zubiri, X. (2008). *Inteligencia y Logos.* Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.

Zubiri, X. (2008). *Inteligencia y razón.* Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.

1. No obstante, vale mencionar que Kohan (Infancia, política y pensamiento. ensayos de filosofía y educación, 2007), como estudioso del legado sobre la enseñanza socrático-platónica e influido por la interpretación de Rancière, advierte que «Con Sócrates, el filósofo profesor se erige a sí mismo en legislador, 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). [↑](#footnote-ref-1)
2. Vale mencionar que Nietzsche escribe este texto en 1886. La edición que estamos utilizando es la traducida por Carlos Mahler. [↑](#footnote-ref-2)
3. 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 e introducción de Giorgio Colli. [↑](#footnote-ref-3)
4. Esas primeras inquietudes sobre la inteligencia humana fueron la base para plantear su Trilogía Sentiente. Hay que tener presente que se trata de un artículo publicado en los años 30 del siglo pasado. [↑](#footnote-ref-4)
5. La 1° edición de esta obra fue publicada en francés en el año 2003. La 1° edición en Argentina data del año 2011 y fue publicada bajo la traducción de María Condor. [↑](#footnote-ref-5)
6. Empédocles, Anaximandro, Pitágoras, Platón, Sócrates, Alcibíades; Abelardo y Eloísa; Nietzsche y Lou Salomé, Husserl, Heidegger y Arendt; Sartre y Beavoir, etc. Y también autores tomados de la literatura: Dante, Kafka, Shakespeare, Dumas, etc.; y de la música: Wagner, Mozart, entre otros. [↑](#footnote-ref-6)
7. 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. [↑](#footnote-ref-7)
8. 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. [↑](#footnote-ref-8)
9. 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 que tienen 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 [Por eso parece adecuado] hacer 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: 171). 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: 172). 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), 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 estrategias de enseñanza y aprendizaje que puedan complementar el valioso, pero al mismo tiempo vacío e impersonal, conocimiento técnico. [↑](#footnote-ref-9)
10. Consultamos esta entrada en mayo de 2014. [↑](#footnote-ref-10)
11. La Trilogía Sentiente no es una ontología sino una noología. En todo caso podría aplicársele el término de «marco epistemológico de la metafísica». Pensar que la noología es una ontología ha sido la confusión originaria sobre la obra de Zubiri, además de la acusación de metafísico escolástico. [↑](#footnote-ref-11)
12. 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 en 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 o Inteligencia y realidad, 2006) «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). [↑](#footnote-ref-12)
13. Término que Zubiri utiliza (inventa) para presentar su crítica a la tradición positivista y su manía de crear conceptos. Una empresa con pretensión abarcadora que ha caracterizado a las escuelas de pensamiento de tradición moderna. [↑](#footnote-ref-13)
14. Hay que tener presente que Zubiri no es sensualista. Habla del sentir como un dato específico del acto intelectivo. Específicamente, lo que es sentiente es el orto de la inteligencia humana. Eso es lo que la estructura noológica de Zubiri nos enseña. [↑](#footnote-ref-14)
15. 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 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. [↑](#footnote-ref-15)
16. 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). [↑](#footnote-ref-16)
17. Podría decirse que Zubiri (Los problemas fundamentales de la metafísica occidental, 2008) entiende que la metafísica es sinónimo de filosofía. Dado que algunos de sus textos han sido publicados en fechas muy posteriores a su muerte, hay que tener siempre presente que muchos de sus libros se elaboraron mediante la compilación de los escritos para sus clases. Este es el caso del texto que estamos citando en esta nota. Se trata de lecciones que Zubiri impartió entre 1969 y 1970. En esas clases Zubiri dialoga, no sólo con Aristóteles y Tomás de Aquino, sino también con Descartes, Leibniz, Kant y Hegel, entre otros. Vale mencionar que la 1° edición de este libro data de 1994. Nosotros estamos citando la versión publicada en 2008. Bien, en este texto Zubiri dice que «la Metafísica es materialmente idéntica a lo que entendemos por filosofía (2008: 16) Así «Metafísica es la definición formal de la filosofía» (2008: 17). El punto es que «La metafísica no es una investigación acerca de Dios» (2008: 23). Es que «lo fundamental de la metafísica no consiste en ser una ciencia que tenga unos fundamentos, que tenga unas razones y unos principios mejor o peor enunciados; esto es sin duda una cosa importante pero siempre es secundario. Cualquiera que sea la estructura de la metafísica está determinada justamente por aquello que es lo metafísico de las cosas, lo diáfano que nos importa y nos arrastra consigo. Lo metafísico es diafanidad última de las cosas, de lo real (2008: 29). En suma, el texto discute con los autores mencionados, insistiendo en que el problema es harto, y que por eso mismo, «no basta resumir esas metafísicas, sino que hace falta desentrañar su textura interna y hacer saltar al primer plano justamente lo diáfano, lo claro, aquello que constituye el cañamazo interno del orden trascendental en tanto que trascendental, es decir, «lo» metafísico» (2008: 36). Así, podría decirse que si hay diferencias entre realidad, metafísica y filosofía, éstas son tan sutiles que hace falta remover todo el edificio filosófico de Zubiri y junto con él toda la tradición filosófica de occidente. [↑](#footnote-ref-17)
18. Utilizamos el término en sentido foucaultiano, es decir como ese conjunto o dispositivos de saber que caracterizan a cada época particular. [↑](#footnote-ref-18)
19. Dice Skliar, citando a Derrida y señalando que éste no elude la respuesta sobre lo que condice a la deconstrucción (La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos, 2015) «Es el otro; si podemos decirlo en una palabra es el otro. Lo que llamamos justicia es el peso del otro, que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así es que el diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja […] a intentar ser justo con el otro –o conmigo mismo como otro –» (2015: 30). Skliar está preocupado por la cantidad de argumentos que implica la acción de educar. Entiende que los argumentos que se han esgrimo ponen al otro en el lugar del incapaz, del desigual, de extraño, etc. Su reflexión implica decir basta a la explicación pedagógica y a la construcción de argumentos estériles de explicación, completud, de cambio educativo, etc. El texto es interesante por el tratamiento educativo respecto de la otredad. No obstante, se enreda en una crítica radical respecto de la manía argumentativa. El libro termina siendo una contradicción, puesto que para «argumentar o fundamentar» su postura, termina elaborando una serie de argumentos, tal vez vacíos de los objetivos de la pedagogía, es decir la necesidad de pensar alternativas educativas. Con todo, el texto es sublime para introducir un tipo de reflexión, por ejemplo cuando citando nuevamente a Derrida y la deconstrucción como «llamada», dice que «La llamada tiene lugar en relación con el no-conocimiento. Luego yo no tengo respuesta. No puedo decir ‘es ésta’. De verdad que no lo sé, pero este ‘no lo sé’, no es resultado de la ignorancia o del escepticismo, ni de nihilismo ni de oscurantismo alguno. Este no-conocimiento, es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida una responsabilidad, para que una decisión sea tomada» (2015: 31). Finalmente, hay que decir que este libro reniega de la herencia educativa y sus problemas. Lo que es absolutamente adecuado, pero también resulta que es necesario preguntarse si es posible pensar la educación sin la tradición educativa. Es decir, conocer lo que otros pensaron sobre la educación ¿no es el cimiento para construir la crítica? [↑](#footnote-ref-19)
20. 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) que «Hay un tiempo del otro que es conocido y reconocido por la mismidad como el único tiempo posible; un tiempo del otro que ha sido inventado, domesticado, usurpado, traducido y gobernado a partir de las metáforas temporales de la repetición, lo constante, lo lineal, lo circular. Así como hay también un tiempo del otro que (nos) es irreconocible, indefinible, innombrable, ingobernable. Un tiempo del otro que irrumpe en nuestro tiempo y se vuelve irreductiblemente inesperado. Entre ese tiempo conocido y aquel desconocido, entre una temporalidad repetida por lo mismo y otra que huye (o rehúye) de las leyes de la mismidad, habría que plantearse por lo menos dos grandes interrogantes: el primero, acerca del tiempo en cuanto relación con aquello que llamamos realidad, nuestra “realidad”, la realidad de la mismidad; el segundo, acerca de un tiempo que parece apuntar para otro tiempo, el tiempo como diferencia» (2003:32). Es interesante no perder de vista el juego discursivo de Skliar, que parece querer escapar de decir, a nombrar la realidad como algo que está a nuestro alrededor. No tenemos espacio aquí para problematizar la posición de Skliar, que por otra parte compartimos absolutamente. Simplemente queremos hacer visible con la cita, el gran complejo intelectual que implica nombrar las cosas por su nombre: en este caso, la *realidad.* Tal vez, esa negación hacia la nominación del término realidad es producto de la ausencia de problematización sobre su ocultamiento. Un disfraz que implica ocultar también la congeneridad entre inteligencia y realidad. [↑](#footnote-ref-20)
21. Seguimos el desarrollo realizado recientemente por Marcelo Rocha (Discapacidad, orientación vocacional y proyecto de vida. el desarrollo de la autonomía, 2013). [↑](#footnote-ref-21)