

La teoría de la educación desde la filosofía de Xavier Zubiri

Marc Pallarès Piquer

pallarem@uji.es

Universidades Jaume I e Internacional de la Rioja

Òscar Chiva Bartoll

oscar.chiva@uv.es

Universitat de València

Resumen

El objetivo de este trabajo es interpretar la Teoría de la Educación desde la filosofía de Zubiri. Empleamos un método hermenéutico que considera textos de primera y segunda fuentes. Como resultado destacamos que, desde la filosofía zubiriana, la Teoría de la Educación es susceptible de redefinir sus propias bases ontológicas, entendiéndose como una vía para explorar la realidad. De manera que puede contemplarse cualquier acto educativo como un hecho susceptible de estudio si previamente se acepta que tiene su base en la “verdad real”. Como conclusión proponemos una Teoría de la Educación alejada de la defensa de prácticas educativas utópicas.

Palabras clave: educación; teoría de la educación; pedagogía; Zubiri; filosofía de la educación.

The theory of Education from the philosophy of Xavier Zubiri

Abstract

This work aims to interpret the Theory of Education from the viewpoint of the philosophy of Zubiri. We employ a hermeneutical method that considers texts of first and second sources. As a result, we note that from the zubirian philosophy the Theory of Education is likely to redefine their own ontological bases, understood as a way to explore reality. Therefore, we can understand any educational act as a fact capable of study if previously we accept that is based on the "real truth". In conclusion, we propose a theory of Education away from the utopian education practices.

Key words: education; theory of education; pedagogy; Zubiri; philosophy of education.

INTRODUCCIÓN

Durante la segunda parte del siglo XX se iniciaron multitud de debates acerca de cómo concebir la Teoría de la Educación. Para algunos, la etiqueta «teoría» hacía referencia a hipótesis comparadas mediante la observación (aceptando que solo la investigación empírica otorga a la teoría el núcleo de un conocimiento objetivo ajeno a prejuicios); para otros, era un sistema de aportaciones que ayudaba a mejorar la acción educativa a partir de formas de conocimiento que incorporaban principios racionales para la acción (Jover y Thoilliez, 2010).

Pero la función de la Teoría de la Educación habría que entenderla como la puesta en escena de sus investigaciones como ciencia¹, esto es, el desarrollo de objetivos cuya realización demandase competencias adquiridas a través del conocimiento científico autónomo de la educación (MacIntyre, 2009). Hablar de disciplina científica autónoma introduce una conexión no extrema entre teoría y práctica (Pallarès Piquer, 2014a), puesto que la teoría determina las relaciones entre las condiciones y las consecuencias

de un hecho, y la práctica alude al marco de intervenciones en el que se incardina la metodología, es decir, el proceso de prescripción de las pautas de intervención (Tourinán, 2000).

Resulta complejo comprender la educación si se la separa de su componente material-social, por eso se hace necesario “incluir siempre operativamente lo social y lo histórico como dimensiones constituyentes de la persona. Frente al idealismo del sujeto moderno cartesiano, es preciso que tanto el educador como el investigador sean conscientes de la manera social que los constituye” (Santos Gómez, 2013: 381); subyace, aquí, la idea de Bourdieu de demandar que la Teoría de la Educación tenga en cuenta la esencia de lo social, puesto que es en lo social donde se desarrolla lo humano. Por eso afirma que “el cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo (en forma de héxis y de eidos). Las propias estructuras del mundo están presentes en las estructuras (o, mejor aún, en los esquemas cognitivos) que los agentes utilizan para comprenderlo” (Bourdieu, 1999: 199-200). Bourdieu concreta y determina el hecho educativo de dentro hacia fuera, de la actualidad a la proyección, circunstancia que exige las concreciones de las dimensiones de la realidad como elementos necesarios para determinar las bases de la Teoría de la Educación².

De hecho, a la Teoría de la Educación hay que admitirle un carácter de “observadora, por eso [cuando hablamos de ella] se está llevando a cabo una opción de realismo, (...) y las realidades observadas dentro del continuo real son producto tanto de la realidad, sus propiedades y relaciones, como de la actividad del conocimiento” (García Carrasco y García del Dujo, 1995: 37). Esta opción de realismo es la que justifica que en las páginas que siguen recurramos a Xavier Zubiri para vincularlo con la Teoría de la Educación, puesto que, para él, la filosofía:

Tiene como objeto el estudio de la realidad verdadera. Él, dialogando con toda la filosofía anterior, (...) avanza en retroceso, como le enseñara su maestro Ortega. Así, interpreta el apeiron de Anaximandro como reidad. Reidad, realidad, que formará unidad de sistema con la inteligencia en el acto de intelección sentiente. Éste es el punto de

partida del pensamiento de Xavier Zubiri. Y de la idea que tengamos de qué sea la realidad y qué sea la intelección depende nuestra actitud ante las cosas, de estar en la realidad que ellas vehiculan y de realizarnos con ella. Así resolveremos el enigma de la vida: estar con las cosas y vivir de su realidad (Lupiáñez, 2011: 14).

1. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COMO VÍA DE OBSERVACIÓN DE LA REALIDAD

Frente a aquella versión de la Teoría de la Educación que sitúa a un observador alejado de la realidad crítica y epistemológica³, aquí defendemos otro enfoque: que la Teoría de la Educación *observa* supone un fragmento en el universo de los sucesos que tiene su origen en el observador/-a –tiene su punto de partida *sobre* ese ámbito de la realidad– (García Carrasco y García del Dujo, 1995).

La actualidad de lo real, que será ampliada en el siguiente apartado, en tanto que *se presenta* como real en el mundo, para el filósofo Xavier Zubiri no es ni más ni menos que «el ser». *Ser*, por lo tanto, se concibe como la manera de hacernos presente en el mundo en cuanto a estar (Tirado, 2002). Esta aseveración aleja a Zubiri de la metafísica tradicional: no entiende la metafísica como el estudio del ser, sino como el estudio de la realidad en cuanto a realidad. Este aspecto resulta relevante porque por un lado proporciona al ser humano la posibilidad de «observar analíticamente» y, por otro, a la Teoría de la Educación le facilita los elementos sustantivos que le permiten determinar relaciones entre condiciones y efectos que afectan al acto educativo⁴.

De esta manera, la Teoría de la Educación se fundamenta en dos tipos de sustancias. En primer lugar, las que configuran la realidad que nos es externa (aquella realidad que se encuentra fuera de nosotros mismos); en segundo lugar, los hechos que se han convertido en «fenómenos educacionales».

La labor de observación que le atribuimos a la Teoría de la Educación hay que entenderla como algo relacionado con la justificación, la selección y la categorización, y, en este sentido “es

crítica del mismo modo que está orientada a pretensiones de validez, tanto ético-normativas como epistemológicas” (Bárcena, 2012: 35).

La Teoría de la Educación es, por lo tanto, la que, a partir de su esencia como elemento del conocimiento, *ubica* a la realidad (a la investigación educativa, en definitiva) bajo los parámetros de su propio pensamiento (teoría y conocimientos). Así, “es la realidad, situada frente al sujeto, la que piensa, la que se somete a examen. El sujeto del conocimiento debe mantenerse lo más alejado posible de ella para observarla con objetividad. No hacerse personalmente presente en ella es la condición de posibilidad para acceder a la verdad de la realidad⁵ (Bárcena, 2012: 35).

Aquello que convierte a la Teoría de la Educación en una disciplina es su capacidad para reproducir la estructura de los hechos educativos, cosa que le permite valorar la manera de funcionar de los procesos y que la habilita para poder describirlos a través de teorías que explicitarán estas realidades educativas; pero todo ello solo es posible si se tiene presente que la finalidad última de la Teoría de la Educación “no se agota en el objetivo de la descripción-explicación, sino que también pretende crear el esquema mental desde el que orientar la acción cuando sea posible” (García Carrasco y García del Dujo, 1996: 13).

Si todo esto es así, si lo que acontece en el acto educativo se puede constatar y, después, se puede teorizar, es porque tanto los acontecimientos como los seres nos vemos implicados en una red de participaciones y de exclusiones. Es la acción humana la que da sentido a la Teoría de la Educación, puesto que, desde el momento que *observa*, se conjuga activamente con el mundo y es capaz de producir efectos constatables (analizables), porque asigna valores a la realidad y porque construye mecanismos y medios para conseguir fines.

Es por ello que autores como Durkheim o Weber defendieron que la única ciencia posible es la de los medios, no la de los valores, porque entre estos últimos se suelen producir problemas, un “politeísmo irremediable”, en palabras de Durkheim (1988: 68). Sin embargo, el *pathos* que la Teoría de la Educación imputa a los

actos de la realidad no impide el aspecto subjetivo (la ética, en términos neokantianos) de la responsabilidad del individuo. La carga de subjetividad no aminora en este mundo configurado por la razón formal, por la ciencia, por la vida; por eso, como en cualquier acto humano, iniciar la tarea de la observación implica «elegir», y requiere, no rendirse a relativismos asépticos.

Reconocer el carácter «observador» de la Teoría de la Educación es, en cierta manera, un acto de libertad, entendido como la expresión de la conciencia de la necesidad, como cognición de los mecanismos reales que nos permiten tanto analizar (aquello que acontece: el *hecho* educativo mismo) como ejecutar (aquello que se pretenda mejorar de las prácticas educativas del futuro).

De esta manera, se consigue rechazar una aceptación pasiva de los acontecimientos y se evita el olvido de los condicionamientos de *lo real*, puesto que, como en toda ciencia social, la Teoría de la Educación debe priorizar el desafío de los acontecimientos que acompañen al acto educativo.

A partir de la observación, y después de convertir a los hechos en una forma de conocimiento, la Teoría de la Educación debe proporcionar herramientas para que los y las docentes estén capacitados para relacionarse con la actividad de los demás; la Teoría de la Educación debe ser un instrumento de análisis de lo universal concreto para, en segundo término, dotar a cada docente de “unos conocimientos propios donde la explicación de los fenómenos educativos tenga significación intrínseca en la Educación⁶⁷” (Rodríguez, 2006: 34).

La Teoría de la Educación no es ni más ni menos que una disciplina que recopila, sin presuponer situaciones educacionales idealizadas y sin estatuir correspondencias ontológicas entre prácticas educativas del presente e innovaciones metodológicas del futuro, *la* realidad, justificada y nervada siempre por los acontecimientos educativos del pasado y del presente.

El paso y la canalización de las diferentes prácticas educativas hacia la dimensión de la Teoría de la Educación no es únicamente un salto de lo que ya ha ocurrido hacia lo que está por venir; más

bien se trata de una serie de vivencias, experiencias y resultados evaluativos que deben servir como punto de inflexión para reemprender la vigencia del sujeto en su mundo de vida; para dotar a la acción educativa de mecanismos que le permitan reflexionar sobre el universo contenido en *su* totalidad y para redefinir la Teoría de la Educación desde su base ontológica, como disciplina habilitada para ampliar unos «saberes» que, en cualquier contexto y época, deben ser transmitidos al alumnado.

2. LAS DIMENSIONES DE LA VERDAD REAL EN XAVIER ZUBIRI

Xavier Zubiri (1898-1983), discípulo de Ortega y Gasset, fue uno de los pensadores más originales de su tiempo. Su Filosofía, situada en la vía abierta por Husserl y Heidegger, “desemboca más allá de la conciencia y de la existencia, en la aprehensión primordial de realidad. Esto le permite una nueva idea de inteligencia, y una nueva idea de realidad” (Fundación Xavier Zubiri).

Ha pasado a los anales de la historia de la filosofía por ser uno de los pensadores que pretendió matizar el giro copernicano de Kant, que defendía que las cosas tienen que girar a través del entendimiento (Peris, 2005). Zubiri, en cambio, se postula a favor de un *giro metafísico* según el cual el entendimiento debe surgir desde «lo real mismo», es decir, desde una realidad aceptada como *physis*. De esta manera, la filosofía de Zubiri no adquiere forma en base a la duda metódica acerca del conocimiento del mundo exterior a la conciencia. Esta circunstancia ha llevado a algunos a considerar que sus postulados son dogmáticos. El mismo Zubiri era conocedor de esta crítica, por eso escribió:

Para muchos lectores algunos de mis libros están faltos de fundamento porque estiman 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...tesis que ha animado a la casi totalidad de la filosofía moderna desde Descartes a Kant: es el criticismo. El fundamento de toda filosofía sería la crítica... Pienso que esto es inexacto:

defiendo la repulsa de toda crítica del saber cómo fundamento previo al estudio de lo real (Zubiri, 1980: 9).

De esta manera, para entender la figura de Zubiri –y para justificar que su filosofía es relevante para reestructurar la Teoría de la Educación como disciplina– hay que tener claro que para él el saber filosófico tiene un punto de partida, y su caracterización plena como saber se termina de definir y se halla en el punto de llegada, “porque es un saber que se busca a sí mismo consecutivamente, no casualmente. En consecuencia, el proceso mismo de la búsqueda es el supuesto para comprender la definición final de filosofía” (Peris, 2005: 9). Al hilo de esto, acudiendo de la filosofía Aristotélica, Zubiri afirma que “Filosofía es conocimiento que busca” (Zubiri, 1970: 4), es, en definitiva, y esto es lo fundamental, un saber en marcha y un continuo proceso de constitución hacia la verdad.

A partir de la creencia de que la verdad no está en la idea sino en la realidad misma⁷ y a partir de aceptar que ningún enunciado está capacitado para ser constatado de forma singular fuera de su contexto global (holístico), la filosofía de Zubiri plantea un nuevo horizonte de libertad para *el pensar*. Este pensar deja de estar subyugado al positivismo, cosa que facilita al logos del fenómeno educativo (a la «cosa» misma del quehacer educativo) la posibilidad de redefinir el horizonte fenomenológico de la Teoría de la Educación como disciplina. Estamos hablando de una verdad que, como es lógico, es siempre un punto de llegada provisional, que el acto educativo mismo podrá redefinir en otras prácticas educativas, pero que:

Tiene su propia objetividad, que es extraterritorial respecto a las distintas culturas y a los puntos de vista individuales, puesto que la verdad suprema es como el sol, no se le puede mirar largo tiempo sin perder la visión. Pero la razón que la contempla, también en sus reflejos, se convierte de todos modos en la patria de todos, en la tradición compartida de la humanidad (Bodei, 2001: 181).

Los planteamientos acerca de la verdad que Zubiri presenta resultan concluyentes, porque le permiten desarrollar su realismo filosófico⁸ no únicamente en lo ontológico sino también en lo

antropológico. A la Teoría de la Educación –gracias a que el planteamiento de Zubiri no sintoniza con el relativismo ético–, estos planteamientos le sirven para explicitar las condiciones contingentes en las que el acto educativo se desarrolla⁹.

Con las aportaciones Zubirianas, la Teoría de la Educación está preparada para aceptar que es la *asimilación* de la realidad la que permite que se produzcan diversas maneras de intelección. Así, un hecho educativo puede ser estudiado y reformulado desde la Teoría de la Educación si aceptamos que ha sido enraizado en la *verdad real*, que, inserta en el desarrollo del acto mismo, permite a quien está aprendiendo (al alumno/-a) continuar *inteliendo*, y, de esta manera, “aprehender en modos ulteriores de intelección como son el logos y la razón¹⁰” (Bodei, 2001: 56). Es esta base filosófica la que no ha sido tenida en cuenta por la Teoría de la Educación, por eso lo que ha sucedido habitualmente es que:

Los estudios (...) sobre las prácticas del profesor han considerado que estas tienen un potencial revolucionario para mejorar las escuelas. Paradójicamente, la teoría sobre el cambio es la de conservar el esquema actual de la razón que ordena los objetos de la reflexión y la acción. Las categorías que constituyen la práctica encarnan dominios expresados como formas estables y representables que se pueden calcular, debatir e intervenir. Esta estabilización toma forma en lo que se da como «lo real». El realismo de la práctica como origen del cambio paradójicamente acredita los propios objetos de la escuela. [...] Al final se termina dando un proceso de certidumbre; es decir, ya se conocen determinadas acciones del profesor y determinado aprendizaje del alumno, y el problema es dar mayor eficacia a los procesos del aula (Popkewitz, Wu y Martins, 2015: 28).

En la estructura dinámica del universo en general el sujeto tiene la posibilidad de alcanzar, como manera de realidad, la posibilidad de ser una “esencia abierta” (García, 2005), “por lo menos abierta a la realidad de las cosas. Y ni que decir tiene, abierta en primera línea a su propia realidad... Estructuralmente, el hombre es un animal de realidades” (Zubiri, 1980: 55). Es por ello que seguir el

camino propuesto por Zubiri implica aceptar que la vida del ser humano está funcionando *para* la realidad, que, a su vez, se ejecuta *en* la vida. Es así como el ser humano vive para la realidad, que deviene la «verdadera» sustantividad:

Por estar viviendo para la realidad es por lo que el hombre es estructuralmente animal de realidades y modalmente es realidad suya: persona. Pero lo que radicalmente constituye la apertura no es estar abierto a la realidad o para la realidad cualquiera que sea esta sino, como afirma Zubiri, que la apertura es una modificación estructural de las estructuras que en sí mismas posee el ser humano, la realidad humana (Lupiáñez, 2011: 329).

La rotundidad de las afirmaciones de Zubiri acerca del necesario recurso a la verdad implican la necesidad de aceptar que cada humano posee una “incomensurable individualidad que no admite un prototipo único de realización” (García, 2005: 391). Y esto es así porque la razón instituye una expedición más allá de *lo dado* desde lo previamente otorgado en el logos: va de lo real meramente ofrecido y *logificado* hacia lo real en profundidad (Barroso, 2013). Cuando la razón establece el campo de realidad, este campo «puede soportar cambios»; este hecho es, en realidad, la base pedagógica nuclear de toda práctica educativa, y evita las paradojas a las que aludía la cita anterior de Popkewitz, Wu y Martins. Se trata de unos cambios que permiten a quien está en disposición de aprender percibir el reflejo de la “refluencia de la razón sobre el logos, que (...) no afecta solo a los contenidos del campo sino también a las propias estructuras trascendentales, porque cuando entiendo el campo de realidad no entiendo solo determinadas cosas reales en su respectividad, sino también qué es aquello a lo que llamamos real. Es decir, los diversos *modos* de realidad, lo real considerado en su dimensión trascendental” (Barroso, 2013: 44).

Hablamos de una realidad a la que no se llega solo por el camino intelectual, conceptual, porque, como Zubiri indica en sus obras, es también una realidad *sentiente*, fisiológica, lo que lleva a Pintor a afirmar que:

La novedad de toda la filosofía de Zubiri (...) es que lo trascendental no es algo a lo que se llega a través de un fatigoso esfuerzo de conceptualización, sino que es algo dado¹¹, es algo sentido como cualquier contenido concreto, pero precisamente es la forma por la que lo sentido como realidad excede siempre los contenidos concretos en que aparece realizada (Pintor, 2005: 45).

De esta manera, si uno de los debates de la filosofía del siglo XX fue la concreción de la vuelta a la realidad, la obra de Zubiri puede completar estos debates con un punto de vista que va construyendo una utilización sólida de las facultades en el doble sentido, en el fisiológico y en el intelectual.

De la misma forma que para algunos, como William James, la verdad tiene un carácter proyectual, es decir, es la respuesta provisional a la creencia de una hipótesis (que no se mide en el presente sino en su inflexión hacia el futuro), para Zubiri, recordando a Stendhal, la creencia es lo más parecido a una promesa de verdad, por eso su pensamiento constituye una vía que nos proporciona *unas verdades* que, cuando son recibidas por el alumnado, se erigen como conquistas provisionales en sus resultados individuales, pero permanentes en su realización.

Así, la Teoría de la Educación tiene la posibilidad de confirmar unas actuaciones pedagógicas, de descartar otras, de proponer, etc. Pero siempre en función de un determinado «acento de realidad», que hace que se autoafirme o se retracte de una segmentación de significados o de otra. Sin embargo, la propuesta de comprensión del legado zubiriano que estas páginas vinculan a la Teoría de la Educación tiene su propia limitación, porque cada segmentación de significados referidos a las prácticas educativas tiene su dimensión particular, difícilmente extrapolable, tiene su epojé, dispone de su manera específica de interpretar el acto educativo, y también ostenta una temporalidad que, en función de cómo evolucionen las prácticas educativas del futuro, tal vez algún día deberá proponer otra concepción de la Teoría de la Educación que se ajuste más a esa la realidad.

3. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA VISIÓN DIALÉCTICA DE LO REAL

Tal y como hemos visto en los apartados precedentes, Zubiri amplía las fronteras del ser humano, a las que ya no considera como meramente cognoscitivas. Con esta propuesta “entra en juego todo «lo otro de la razón», aquello que las interpretaciones modernas de ésta, entre ellas la concepción reduccionista de Hume, habían relegado a un plano secundario” (Nicolás, 2011: 103).

Esta versión ensanchada de experiencia y sensibilidad permite recuperar para la intelección campos de la realidad que desde otros ámbitos quedaban reducidos a elementos pseudo-significativos (Nicolás, 2011). Es así como la filosofía de Zubiri redefine una parte de los objetivos de la Teoría de la Educación, puesto que entiende la historicidad como un elemento de carácter normativo, y no como un ente temporal-espacial “constitutivo del ser humano en cuanto tal, como dan a entender los planteamientos de Heidegger y Gadamer” (Romero, 2014: 108).

Todo esto hace que “los actos sean «hechos históricos» tan sólo como realización de posibilidades. (...) Lo que en las acciones humanas hay (...) de histórico, es (...) la actualización, el alumbramiento u obturación de puras posibilidades” (Zubiri, 1981: 327). Si se puede “hablar de una dialéctica histórica, se trata en efecto de una dialéctica de posibilidades” (Zubiri, 1981: 328), lo que, al fin y al cabo, lleva a Zubiri a aseverar que “sólo hay historia (...) cuando el hecho social es actualización de posibilidades y proyecto” (Zubiri, 1981: 331). El filósofo sostiene, por lo tanto, que cabe entender el devenir histórico como una dialéctica de posibilidades, cosa que le lleva a diferenciar entre *hecho* (actualización de potencias) y *suceso* (actualización de posibilidades).

Es esta concepción, que entiende lo propiamente histórico como un proceso de formación y ampliación de capacidades en los sujetos, la que proporciona a la Teoría de la Educación una visión dialéctica de lo real (Pérez, 2003), que se concreta (en libros,

artículos científicos, asignaturas en los planes de magisterio, etc.) en un *conocimiento* que sirve para describir acciones educativas. Además, el hecho de circunscribir a la Teoría de la Educación en un paradigma que la reubica en una especie de encrucijada de categorías (que facilitan actividades que luego reestructuran el conocimiento), inicia una serie de debates acerca de la presunta racionalidad epocal que caracteriza a una cultura y a una sociedad (Pérez Luna, 2003). Esta posibilidad implica cuestionarse algunos preceptos pedagógicos, enmarcados en el contexto de una producción de conocimientos que deberán servir para *transformar*. Romero lo explica así:

El proceso de formación de nuevas capacidades plasmadas tanto en los individuos como en el cuerpo social modifica de tal modo la constitución de los sujetos y del propio cuerpo social que resulta transformado el poder subjetivo de apertura de nuevas posibilidades. La adquisición de nuevas capacidades determina simultáneamente la apertura de nuevas posibilidades. [...] Asimismo, la actualización, realización y apropiación de las posibilidades así abiertas, (...) conduce a la incorporación por parte de los individuos y a la plasmación en el cuerpo social de tales posibilidades en forma de nuevas capacidades que modifican a su vez el principio subjetivo de posibilidad. Este círculo virtuoso definiría lo esencial de un proceso histórico en sentido propio. [...] Tenemos aquí una concepción de la historicidad que no fija ninguna constitución de ser de la existencia expresable en categorías. La historicidad remite a un proceso en el que se constituye, históricamente, la realidad humana¹²(Romero, 2014: 108)

La noción de historicidad de Zubiri alude a aquella sucesión en la que la transformación de la realidad humana —en el sentido de su ampliación de capacidades— va en consonancia con la transformación de la realidad adyacente e histórico-social, entendida como un reflejo de capacidades sociales colectivas. Todo ello hace posible que la pedagogía pueda encajar con las determinaciones de la formación social que se apuntaban en el primer apartado del presente artículo, puesto que, inserto en un

proceso que *define* lo propiamente histórico, el origen del «conocimiento» que sequiera transmitir al alumnado debe situarse en la aprehensión directa de todo aquello que sirve como base para cualquier conocimiento posible, es decir, en una serie de representaciones concretas (objetivos, contenidos, metodología, etc.) que el docente pueda reconocer. Por eso formular una Teoría de la Educación basada en la visión dialéctica de lo real es una manera de demandar fundamentos a los que poder recurrir, esto es, componentes que eviten que quien ejerce la docencia pueda extraviarse en prácticas educativas idílicas, y es, también, una forma de exigir objetivos para mejorar la educación que este docente se imponga a sí mismo, y no representaciones de prácticas educativas que sean difíciles de aplicar.

Una vez hemos llegado aquí, atendiendo a las bases filosóficas de Zubiri respecto al hecho de «estar con las cosas y vivir en su realidad», conviene apuntar que Aristóteles (1988: 101^a 36) ya escribió que “a partir de lo exclusivo de los principios internos al conocimiento en cuestión, es imposible decir nada sobre ellos mismos, puesto que los principios son primeros con respecto a todas las cosas, y por ello es necesario discurrir en torno a ellos a través de las cosas plausibles concernientes a cada uno de ellos”. En referencia a esto hay que hacer constar que Zubiri “entendía la religación¹³ de forma ontológica, acentuando la importancia de las cosas para la vida del hombre hasta tal punto que éste era concebido esencialmente como nihilidad ontológica en tanto que dependiente de las cosas” (Tarín, 2006: 17).

A partir de aquí, será a disciplinas como la Psicología y la Sociología a quienes les corresponda analizar el motivo por el que esta religación ya no será *a* las cosas «con las que estamos» sino a la realidad aprehendida; después, serán la Antropología y la Pedagogía las que tendrán que explicar la causa por la cual el ser humano “puede ser viable, ya que puede aprehender las cosas como realidad, y no estimúlicamente, como ocurre con el animal” (Tarín, 2006: 19). Al fin y al cabo, la visión dialéctica de *lo real* a la que nos conduce Zubiri se identifica con unas formas de conciencia crítica que ya fueron anunciadas por autores como Paulo Freire (Pallarès, 2014b; Sánchez Pirela, 2015), y que se revelan a partir de

la praxis: “la concienciación es el proceso por el cual, en la relación sujeto-objeto, (...) el sujeto encuentra la capacidad para captar la unidad dialéctica entre uno mismo y el objeto. Por eso no hay concienciación fuera de la praxis, fuera de la unidad entre teoría y práctica y entre reflexión y acción” (Freire, 1990: 160).

Al final, lo que Xavier Zubiri aporta a la Teoría de la Educación es una vía para encauzar la relación dialógica, fundamental en el acto de educación y también esencial en el acto de *conocer*, una relación dialógica entendida como un signo del acto cognitivo en el que el *objeto conocedor*, gracias a los *sujetos conocibles*, termina configurándose como un concepto (logos) a partir de la «persistencia de las cosas».

Como ya anunciara Sartre (Allen y Torres, 2003: 105), “hay dos vías para caer en el idealismo: una, consiste en disolver en la subjetividad aquello real; la otra, niega toda subjetividad real en nombre de la objetividad”. Pero Zubiri evita ese idealismo al superar la fenomenología husserliana, es decir, “la fenomenología, en tanto que eidética y transcendental, considera que las cosas no son meras objetividades, sino cosas dotadas de una propia estructura entitativa, por eso no se trata de una filosofía, la suya, que vaya a las cosas mismas sino de una filosofía hecha *desde*¹⁴ las cosas” (Barroso, 2013: 33).

El pensamiento de Xavier Zubiri sirve a la Teoría de la Educación para activar el intelecto en un proceso de conocimiento aceptado como aprehensión, es decir, entendido como una forma de hacerse cargo de la realidad. Así, siglos después de que Locke asegurase que es el intelecto el que determina algo que está dado desde el inicio en la percepción (y que no es suma alguna de sensaciones), Zubiri regresa a Aristóteles, quien ya aseguró que “el intelecto es algo en referencia a la cosa existente y desde la que comprende su esencia y a la que pertenece. De hecho, el sujeto humano cognoscente no pierde nunca de vista la unidad del proceso cognoscitivo, que tiene su origen en la percepción sensible” (Aristóteles, 1978: III, 5-8).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Xavier Zubiri aporta a la Teoría de la Educación un paradigma fenomenológico que le permite asumir que la relación necesaria entre el *intellectus* y la realidad es válida para presentar el conocimiento en términos de conformación (García Lorente, 2012). Así, después de algunas de las dificultades por las que pasó la Teoría de la Educación en el siglo XX –buscando la validación de modelos de explicación, interpretación y transformación de las intervenciones pedagógicas generales (Rodríguez, 2006)–, la filosofía de Zubiri nos confirma que *es* la realidad la que, a partir de su propia configuración, nos permite conceptualizarla.

Después de la negación del psicologismo de autores como Lipps¹⁵, el planteamiento de Zubiri ofrece a la Teoría de la Educación una vía realista en su desarrollo como ciencia social: el acto de ideación (inherente a todo acto educativo) se desarrolla en ocasión de la aprehensión sensible completa, hecho que implica un *darse cuenta* de una serie de objetivos cuyos juicios están relacionados directamente con la realidad, puesto que tienen como objetivo afirmar la objetividad de lo predicado en un sujeto (López, 2013).

De esta manera, de todo aquello de lo que la Teoría de la Educación puede ocuparse *es* del sentido, porque, siguiendo a Zubiri, sabemos que este está fundado en algo previo y que le *da su ser* en la realidad de las cosas. Todo ello justifica que “la educación otorga preponderancia a la realidad, que no es externa al propio objeto de conocimiento, y propugna una reflexión basada en la acción que invita a conocer, a interactuar unos sujetos con otros; es reflexionar sobre el aquí y el ahora, es saber ser y estar en el mundo, en su realidad” (Martín Sánchez, 2014: 81); y es *de esta* realidad de lo que nos hemos ocupado en el presente artículo, ya que Zubiri y su ontología sugieren que, previamente a ella, sabemos que hay un *haber* que, mediante el pensamiento, deviene en *ser*.

También hemos visto que las cosas no solo se distinguen por sus propiedades sino por su modo de ser real. Se ha establecido una diferencia entre las cosas y las personas como modos de realidad: se ha caracterizado a la persona como una forma propia de ser real.

Esto, inmersos como estamos actualmente en la era de la galaxia digital, añade un reto a la Teoría de la Educación del futuro: uno de las cuestiones que habrá que gestionar será la canalización de la manera a través de la cual las personas estamos (con) viviendo *con* cosas. Pero sea la que sea la variedad y riqueza de estas cosas (los aparatos tecnológico que puedan inventarse en el futuro y que se conviertan en elementos imprescindibles de la vida de nuestro alumnado de la tercera década del siglo XXI, por ejemplo), Zubiri nos recuerda que aquello en lo que nosotros estamos situados con ellas es en *la* realidad. De este modo, en función del concepto que las ciencias socio-humanísticas establezcan sobre lo que *es realidad* (y, añadimos ahora, en estas consideraciones finales, dependiendo de cómo integremos estos avances tecnológicos tanto en nuestras vidas como en las prácticas educativas escolares) dependerá nuestra manera de *ser persona*, y, por ende, nuestra sociedad, nuestros sistemas educativos y nuestra historia.

Por último, la consideración zubiriana de la trascendentalidad como carácter de la realidad abre caminos a la Teoría de la Educación que la Pedagogía deberá tener muy presentes: porque despoja a la acción educativa de conceptualizaciones idealizadas (es decir, de supuestas aulas utópicas en las que todo funciona a la perfección), porque la proyecta hacia *lo real* y lo humano como un bloque social heterogéneo y porque le propone *observar* el mundo en función de los análisis llevados a cabo sobre aquellas intervenciones pedagógicas que han sido desarrolladas en algún momento y en algún lugar determinado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, Raymond y TORRES, Carlos Alberto. 2003. **Llegint Freire i Habermas**. Denes. Valencia (España).
- ARISTÓTELES. 1978. **Acerca del alma**. Gredos. Madrid (España).
- Aristóteles (1988). Analíticos segundos. En Candel, M. (Ed.) *Tratados de lógica*, II, Madrid: Gredos.

- BÁRCENA, Fernando. 2012. Pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, 24. 2: 25-57.
- BARROSO, Óscar. 2013. Esencia y hecho en Zubiri ¿En qué sentido puede entenderse la filosofía de Zubiri como fenomenología? **Revista de Filosofía**. 38. 1: 29-52.
- BODEI, Remo. 2001. **La filosofía del siglo XXI**. Alianza. Madrid (España)
- BOURDIEU, Pierre. 1999. **Meditaciones pascalianas**. Anagrama. Barcelona (España).
- DURKHEIM, Émile. 1988. **Las reglas del mundo sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales**. Alianza. Madrid (España).
- FREIRE, Paulo. 1990. **La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación**. Paidós Ibérica. Barcelona (España).
- García, Juan José. 2005. La realidad humana como pauta ética en la filosofía de Xavier Zubiri. **Cuadernos de Bioética**. 16: 375-391.
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín. 1983. **La Ciencia de la Educación. Pedagogos ¿para qué?** Santillana. Madrid (España).
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín y GARCÍA DEL DUJO, Ángel. 1995. Epistemología pedagógica (I). **Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria**. 7: 5-38.
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín y GARCÍA DEL DUJO, Ángel. 1996. Epistemología pedagógica (II). **Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria**. 8: 5-42.
- GRACIA, Diego. 2004. “La antropología de Zubiri” en NICOLÁS, J. A. y BARROSO, O. (Ed.). **Balance y perspectivas de la filosofía de X. Zubiri**. pp. 87-116. Comares. Granada (España).

- JOVER, Gonzalo y THOILLIEZ, Bianca. 2010. Cuatro décadas de Teoría de la educación: ¿Una ecuación imposible? **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**. 22: 43-64.
- KEMP, Peter. 2006. Mimesis in Educational Hermeneutics. **Educational Philosophy and Theory**. 38. 2: 171-184.
- LÓPEZ GARCÍA, José Manuel. 2013. **Esencia y trascendentalidad en el realismo de Zubiri**. Tesis Doctoral: UNED. Madrid (España)
- LUPIÁÑEZ, ISABEL. 2011. **Diafandad, persona y verdad en Zubiri**. Tesis Doctoral: Universidad de Málaga. Málaga (España).
- MACINTYRE, Alasdair. 2009. **God, Philosophy, Universities: A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition**. Continuum. London (Inglaterra)
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Ángel 2014. Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa. **Revista de Educación**. 7: 75-92.
- MORGAGE, Marta. 2000. Del valor estético de la empatía al negocio inteligente de las emociones: La psicología estética de Lipps a las puertas del tercer milenio. **Revista de Historia de la Psicología**. 21. 2-3: 359-372.
- NICOLÁS, Juan Antonio. 2011. Los límites de mi experiencia son mis límites. **Ágora**, 30. 1: 87-103.
- PALLARÈS, Marc. 2014a. **¿Teoría de la Educación o educación de la teoría?** Onada. Benicarló (España).
- PALLARÈS, Marc. 2014b. El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy: de la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**. 26. 1: 59-76.
- PERIS, Antonio. 2005. **De Husserl a Aristóteles en la constitución de la filosofía de Zubiri**. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia. Murcia (España).

- PINTOR, Antonio. 2005. **Nudos en la filosofía de Zubiri**. Publicaciones Universidad Pontificia. Salamanca (España).
- POPKEWITZ, Thomas; WU, Yanmei y MARTINS, Catarina Silva. 2015. “Conocimiento práctico y reforma de la escuela: la impracticabilidad del conocimiento local en las estrategias del cambio” en TRÖHLER, D. y LENZ T. (comps.). **Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos**. pp. 323-367. Octaedro. Barcelona (España).
- RICHARDSON, William. 2002. Educational Studies in the United Kingdom, 1940-2002. **British journal of Educational Studies**. 50. 1: 3-56.
- RODRÍGUEZ, Antonio. 2006. Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. **Tendencias Pedagógicas**. 11: 31-54.
- ROMANO, Antonio. 2015. Sobre el método en la pedagogía. Reflexiones desde Durkheim y Simmel. **Pedagógica**. 3: 47-56.
- ROMERO, José Manuel. 2014. La historicidad de la crítica. Un esbozo de la cuestión. **Revista Internacional de Filosofía**. 61: 93-111.
- SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz. 2015. La razón: el despertar de la infancia frente a la sociedad de consumo (1). **Opción**. 76. 188-210.
- SANTOS, Miguel Anxo. 2013. Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía. **Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura**. 189: 1-9.
- SIMMEL, Georg. 2008. **La pedagogía escolar**. Gedisa. Barcelona (España).
- SELLARS, Wilfrid. 1997. **Empiricism and the Philosophy of Mind**. Harvard University Press. Cambridge (Estados Unidos).
- TARÍN, Vicente. 2006. **Religación y libertad en Xavier Zubiri**. Tesis Doctoral: Universitat de València. València (España).

- TIRADO, Víctor Manuel. 2002. **La verdad y la esencia en Edmund Husserl y en Xavier Zubiri**. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid. Madrid (España).
- TOURINÁN, José Manuel. 2000. “Formación pedagógica y competencia-profesional en la educación médica superior” en SANTOS, M. A. (Ed.), **A Educación en perspectiva: Homenaje ó profesor Lisardo Doval Salgado**. pp. 317-341. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (España).
- WALL, Edmund. 2001. **Educational Theory**. Prometheus. New York (Estados Unidos).
- WALSH, Paddy. 1993. **Education and Meaning: Philosophy in Practice**. Cassell. London (Inglaterra).
- ZUBIRI, Xavier. 1926. Filosofía del ejemplo. **Revista de Pedagogía**. 5. 55: 289-295.
- ZUBIRI, Xavier. 1979. **Cinco lecciones de filosofía**. Alianza. Madrid (España).
- ZUBIRI, Xavier. 1980. **Inteligencia sentiente**. Alianza. Madrid (España).
- ZUBIRI, Xavier. 1981. **Naturaleza, historia, Dios**. Ed. Nacional. Madrid (España).
- ZUBIRI, Xavier. 1983. **Inteligencia y razón**. Alianza. Madrid (España)

Notas

¹Para Durkheim la ciencia estudia los hechos sociales con el objetivo de conocerlos, no de intervenir sobre ellos. La Teoría de la Educación, así como la Pedagogía, en cambio, se acercan a la ciencia en su vertiente teórica. Durkheim, por lo tanto, considera que la ciencia es descriptiva y la Teoría de la Educación y la Pedagogía, normativas (Romano, 2015). Otros, como Simmel, sí consideran que la Pedagogía (y, por extensión, la Teoría de la Educación) es ciencia: “A la pedagogía se le ha denegado el rango de ciencia. [...] El acontecer del alma tampoco es un saber y, sin embargo, hay una ciencia llamada psicología. En pocas

palabras, el objeto de la ciencia no es ciencia en sí misma, dejando de lado, claro, el objeto de la teoría del conocimiento” (Simmel, 2008: 11).

²La dificultad de los procesos de conocimiento de la realidad ya fueron constatadas por Aristóteles al afirmar que se encuentran tanto en las cosas como en nosotros. En pleno siglo XX, Walsh (1993) ha evidenciado que muchas de las incertidumbres creadas en el ámbito de la determinación de qué es y para qué sirve la Teoría de la Educación se deben a la pérdida de referencia de gran parte de todo aquello que podemos considerar como “lo educativo”.

³Como apunta Wall (2001), esta concepción de la Teoría de la Educación interpreta el acceso a la realidad y a la verdad en función del conocimiento. Entendida así, la Teoría de la Educación se percibe como algo marcado por una serie de aspectos cognitivos. Nosotros, como Bárcena (2012), consideramos, en cambio, que el sujeto *se hace presente* en la realidad.

⁴Este hecho es el que justifica que, aunque Zubiri hablara de manera directa sobre educación en pocas de sus obras (en *Filosofía del ejemplo* (1926), principalmente), traigamos a colación su legado como base filosófica que ayuda a reestructurar y redefinir la Teoría de la Educación como disciplina.

⁵Es precisamente esta exigencia de tener que acceder a la verdad de la realidad la que nos lleva a relacionar en este artículo el legado de Xavier Zubiri con la Teoría de la Educación.

⁶Existen concepciones de la educación que no la entienden como un estudio genuino sino como una parte de otras preocupaciones intelectuales. Se trata de formas de interpretar la educación que la aceptan como mera expresión de “una actividad finalística” (Richardson, 2002). De hecho, en los inicios de los 80, García Carrasco (1983: 73-74) apuntaba que la Teoría de la Educación estaba demasiado centrada en la búsqueda de los aspectos referidos a la esencia y a los objetivos últimos de la educación. No se había abierto todavía, por lo tanto, el camino para que las ciencias de la educación iniciaran renovaciones en los distintos campos de conocimiento.

⁷Zubiri afirma que “investigamos la verdad, pero no una verdad de nuestras afirmaciones, sino la verdad de la realidad misma. Es la verdad por la que llamamos, a lo real, realidad verdadera” (Peris, 2005: 327).

⁸Este planteamiento filosófico realista, que *busca* la verdad, se puede desarrollar porque Zubiri, en el análisis del ser humano, determina que la causa de la supervivencia humana es la inteligencia, que “implanta realmente al hombre en lo real en cuanto tal. En ella se da *la verdad real*” (Peris, 2005: 346). Por eso el eje cohesionador de la obra de Zubiri es el análisis de la persona, porque el estudio de la realidad nos aboca al tema del ser humano, el cual “plantea la problemática de la unidad de trascendentalidad y suidad, pues es la trascendentalidad de la realidad, la diafanidad, la que hace posible la transparencia de la persona constituyéndola como realidad abierta a toda realidad y a su misma realidad” (Lupiáñez, 2011:17).

⁹Su actuación sigue la lógica del pensamiento occidental según el cual “la verdad resulta sólida porque no se basa en las arenas movedizas de las opiniones subjetivas sino en el suelo de granito de la *episteme*, de la ciencia” (Bodei, 2001: 181).

¹⁰ Cuando un alumno/-a se entrega a esa realidad, dispone de un sinnfín de caminos de realización como persona: puede hacer suya alguna de estas posibilidades, y en esa adquisición queda fijada su realización. Esta determinación de su ser por parte de la realidad no es más que la voluntad, la cual, para Zubiri (1983: 44), pasa a ser “voluntad de verdad”, que, en sentido extenso, implica que la voluntad se desplaza en lo verdadero, en la realidad que le actualiza la inteligencia y que, a la postre, le permite *aprender*.

¹¹ En contraposición a Zubiri, Sellars (1997) asegura que, a pesar de que seamos capaces de elucidar el conocimiento a partir de *lo dado*, es decir, de una serie de hechos y/o datos que provengan de la experiencia, esto no permite que el conocimiento se asiente.

¹² Podemos apreciar que lo que en Heidegger se presenta como el precepto ontológico del ser humano para Zubiri es algo establecido, algo configurado dentro de una sucesión de carácter histórico.

¹³ Zubiri utiliza el término *religación* para determinar que las personas estamos atadas a las cosas hasta tal grado que nuestras vidas son imposible sin ellas, ya que las cosas se nos imponen y *nos hacen ser*. La religación se erige en el supuesto ontológico de toda realización humana, puesto que “las cosas arrastran al hombre por su ser, y éste dice lo que dice por la fuerza de las cosas. Así la religación constituye un problema ontológico ya que pertenece al ser del hombre (Tarín, 2006: 33).

¹⁴ La letra cursiva es nuestra.

¹⁵ Lipps redactó diversas obras de Estética que se basaban en la explicación psicológica de la experiencia estética. En la determinación de los procesos psíquicos subyacentes a este tipo de experiencia, propone su teoría genética de la empatía, y contempla distintos niveles y conceptualizaciones de la imitación como proceso esencial en la formación de la conciencia del *sujeto que experiencia* y del objeto que *es experimentado* (Morgade, 2000).



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 33, N° 82, 2017

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve