

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

Derivaciones bioéticas del concepto Zubiriano de persona para el proceso educativo [Bioethical derivations of Zubiri concept of person to the educational process]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	lesport esmeral, Iván Jesús
Publisher	Universidad El Bosque
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-06-22 19:00:45
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/215136

DERIVACIONES BIOÉTICAS DEL CONCEPTO ZUBIRIANO DE PERSONA PARA EL PROCESO EDUCATIVO¹

Iván Jesús Lesport Esmeral²

INTRODUCCIÓN

Hay tantas cosas en el mundo...
Úrsula Eslava, Sobre la insatisfacción.

*D*erivaciones bioéticas del concepto zubiriano de persona para el proceso educativo». Parecen muchas cosas: filosofía, pedagogía y bioética, en un solo texto, puede resultar en un revoltijo de anotaciones inconexas, o en una mera revisión de relaciones entre saberes. Conjugar de alguna manera esos tres saberes es el intento de este trabajo, y sin embargo, no pretende abordarlos en su integridad, proyecto inmanejable, sino que recurre a la obra de un filósofo concreto, es más, a lo que entiende como la esencia de esa obra, y que utilizará como pivote para articular una reflexión acerca de todas esas ciencias.

Pero, ¿por qué Zubiri? Porque Zubiri resulta un autor sorprendentemente interesante. Un escritor aburrido, a veces incluso desesperante, a quien en ocasiones se le nota un tonillo de beato escondido, criado en el seno de la tradición

¹ Trabajo de investigación realizado dentro de la línea "Bioética y Educación" en la Maestría en Bioética, Universidad El Bosque.

² Iván Jesús Lesport, M.D., Universidad Nacional de Colombia. M.Sc. en Bioética de la Universidad El Bosque.

más cerrada de Occidente –el catolicismo–, nacido en el país menos europeo de Europa –España–. Sin embargo Zubiri resulta un escritor adelantado a su tiempo y a sus orígenes, tanto carnales como intelectuales. Propone una noción sorprendente: una metafísica compleja, estructural y dinámica, que menciona a Dios como un deseable fin pero no recurre a él como explicación, incubada por un filósofo y teólogo. Claro, la propuesta zubiriana, como todas las propuestas, incluso la más nueva, bebe de la historia, pero lo importante de una idea es su validez, por encima de su novedad.

Zubiri resulta un anuncio de la complejidad, en tanto construye su pensamiento desde múltiples puntos, y lo presenta como una compleja estructura; en tanto propone como capitales a las nociones de respectividad, dinamismo, azar, fronteras móviles, evolución del conocimiento y la tecnología;³ e incluso en tanto adorna su propuesta con un acento frecuentemente definitivo : Zubiri reconoce, o si ustedes prefieren *concede* a la complejidad un carácter revolucionario y transformador. El pensamiento complejo con el que Zubiri quiere construir su filosofía, es tal vez el más importante vínculo que podemos establecer entre ella y la bioética, impregnada de complejidad por necesidad y nacimiento. La realidad como una infinita estructura compleja, como una suma de *sistemas esencialmente inestables y con múltiples equilibrios, marcados por la flecha del tiempo –irreversibilidad– y altamente sensibles tanto a su entorno como a las condiciones esenciales que imprimen un determinado sello a su evolución*⁴, es el eje de la propuesta zubiriana.

Pese a todo, siendo la relación con la complejidad el motivo del interés en la obra zubiriana, no será el centro evidente del texto a continuación, y ello por varias razones. La primera de ellas es una razón de honestidad intelectual: Zubiri aborda la complejidad, y con lujo de detalles, pero en algunos campos, como en el de los límites entre lo humano y lo animal, pretende reglamentar a lo complejo, y fracasa: Zubiri anuncia la complejidad, pero ella lo supera; lo que no es óbice para explotar su obra –no todo es complejidad, por lo menos en el sentido del quehacer académico–. La segunda razón es una razón de practicidad: el tema

³ Los sistemas complejos se revelan, así, como la dimensión más importante de toda la realidad conocida... Véase Maldonado, Carlos Eduardo. *Sistemas complejos, evolución tecnológica y retos para la ética*, Universidad El Bosque - Editorial Kimpres, Bogotá, 2002. p.11

⁴ *Ibid.* p.11

de la complejidad resulta, y perdónese me la redundancia, demasiado complejo para este escrito. El territorio de la pedagogía y la bioética es suficientemente nuevo y por ende un tanto agreste, para acometer en el mismo espacio el tema de la complejidad, por más que esté íntimamente relacionado con los otros dos. Sobre la base de lo anterior, el tema de la complejidad se mencionará solamente al principio y al final del documento, sacrificando un poco de profundidad en aras de la claridad, y en buena parte, del reconocimiento de los propios límites. La bioética tiene tantas cosas que abarcar, y necesita acometerlas con el enfoque de la complejidad; pero incluso la complejidad, cuando se pretende estudiarla, obliga a hacerlo paso a paso, fraccionando de manera artificial, *expresamente artificial*, a los conceptos que le atañen.

El enfoque del texto a continuación estará orientado entonces a la importancia, a la influencia que pueda tener la obra zubiriana en el tratamiento de los temas pedagogía y bioética, o mejor aún, en la faena que se desarrolla en esos campos. Como ya se dijo, se trata de un territorio de reciente exploración, por lo que el tratamiento será más bien de tipo lineal y progresivo, pleno de aclaraciones y precisiones definitorias que pueden resultar a veces fatigosas, pero nunca innecesarias.

Dividido el texto en cuatro capítulos, se dedicará el primero a precisar conceptos y establecer relaciones y tipos de relación entre filosofía, pedagogía, educación y construcción de la persona; el segundo capítulo se dedicará a la presentación sintética de la propuesta y la persona zubiriana; el tercer capítulo pretende reunir a los dos anteriores en el tratamiento de la persona como educando; y el cuarto capítulo toca –a buena hora por demás– el tema de la pedagogía y la bioética en el marco de las ya descritas propuesta y persona zubirianas, antes de pasar al momento de las conclusiones que espera resulten, a más de interesantes, valiosas en términos de utilidad tanto para la pedagogía como para la bioética.

El abandono aparente del tema bioético durante tantas páginas es producto de la necesidad de proceder por etapas, aclarando cada punto antes de pasar al siguiente, propio de un campo del conocimiento que todavía está en los primeros estadios de su desarrollo, y por lo tanto, pleno de conceptos ambivalentes y por ello resbaladizos. La bioética deliberadamente se ha dejado para el final porque es el objetivo del trabajo, y por lo tanto, debe tratarse como la última etapa del camino recorrido, como meta y como hallazgo. Así que es momento

de empezar ese itinerario, y abandonar el tema de la bioética con la intención de reencontrarlo más adelante.

I. DE LA FILOSOFÍA A LA EDUCACIÓN

Finalmente, es al interior de un proyecto pedagógico en donde el saber se justifica por el placer de saber.

Rómulo Gallego Badillo, El acto pedagógico.

1. EL PROBLEMA DE LOS TÉRMINOS

Una de las diferencias que tienen las ciencias sociales con respecto de las ciencias puras o las ciencias aplicadas estriba en la dificultad de sus conceptos. Raíz cuadrada, momentum, masa, temperatura, carga mecánica o nivel de decibeles significan la misma cosa en cualquier momento. En cambio enfermedad, libertad, bien o mal o justicia, significan distintas cosas para distintos autores en distintos campos. Y ello sucede porque todos esos conceptos se refieren al hombre, y deben resultar ambiguos, como lo es el objeto a que se refieren.

La actividad pedagógica no es la excepción a la regla. Incluso se escriben volúmenes dedicados exclusivamente a aclarar los conceptos anexos a la palabra educación. *En todos los lugares del mundo la literatura pedagógica carece de claridad (...) quien anda a la búsqueda de conocimientos científicos para la solución de los problemas educativos no puede resignarse a esta situación (...) en este libro he resumido los resultados de mis largos años de esfuerzo por aclarar algunos de los conceptos básicos de la ciencia de la educación*⁵. Así reza el texto de Brezinka sobre los conceptos educativos, que pretende ilustrarnos a todos sobre el verdadero sentido de términos como “acción social”, “influjo”, “objetivo del aprendizaje” y “educabilidad”. Loables intenciones, sin duda, pero imposibles, y carentes de humildad tanto como de realismo. Ya nos resignamos, en nuestra época posmoderna, a renunciar a la verdad última, fracasada la vía de la fe y la vía de la razón, no como solución para cada hombre,

⁵ Brezinka, Wolfgang. *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Editorial Herder, Barcelona, 1990. p.09.

pero si como solución *para todos los hombres*. No hemos podido, ni podremos alguna vez, terminar de definir al hombre: no podemos, de un momento a otro, definir contra toda duda, a su proceso dirigido de formación.

El problema de los difusos conceptos lastra todo texto que se refiera al ser humano, y no se avista posibilidad real de resolverlo. En principio estamos obligados a descartar la idea de una autoridad que nos dé definiciones definitivas, inapelables y augustas: esa autoridad no existe. Por otro lado, la idea de fijar los conceptos que se darán por buenos para determinado texto, *considerada en totalidad*, nos obligaría a escribir documentos no solo farragosos, sino también interminables. Así que resulta obligatorio recurrir a otra imprecisa noción, la del *mínimo decente*, que para el caso significaría precisar los conceptos que se consideran, por una parte inciertos, y por otra imprescindibles para el tema.

Si bien no entra en los alcances de este trabajo la pretensión de fijar los conceptos de ideas tan aplastantes como las de ciencia, hombre o bien, se intentará, en su momento, establecer algunos límites, siempre temporales, para su uso. De momento, y con el exclusivo propósito de eludir discusiones sobre política de equidad sexual, tan solo se precisa el uso que se hará del vocablo hombre para referirse a la especie humana, sin distinción alguna de género, a menos que se indique lo contrario. Sin embargo, existe todavía la ineludible, e inmediata, obligación de delimitar, por lo menos en parte, tres conceptos tan enormes como imprescindibles para el tema que se va a discutir: los conceptos de filosofía, pedagogía y educación.

2. LA FILOSOFÍA COMO UNA BÚSQUEDA DEL SABER

Cuando uno revisa el *Diccionario de Filosofía* de Nicola Abbagnano⁶ se encuentra con diecinueve páginas donde se pretende resumir un vistazo general a un importante número de definiciones de la palabra filosofía, las que se reconocen como limitadas, y descritas a grandes rasgos. La frase inicial del capítulo: *La disparidad de las filosofías se refleja, obviamente, en la disparidad de los significados de "Filosofía"*; resume magníficamente lo elusivo del concepto

⁶ Fondo de Cultura Económica, México, reimpresión colombiana de 1997. [Edición original de 1964]. p.537-555.

filosofía, cuando se pretende acorralarlo para definirlo. El problema se repite cada vez que se pretende consultar una fuente que no *pretenda* erigirse como única, y tal vez la mejor definición que uno pueda encontrar corresponda a un viejo diccionario enciclopédico: la filosofía es una *actitud mental o tendencia hacia la explicación del Universo y del hombre sumido en él*⁷.

En este orden de ideas, un verdadero filósofo no pretende crear la realidad. En cierto modo, tampoco pretende descubrirla, como a un continente desconocido, porque la realidad siempre ha estado allí, hemos vivido en ella y de ella, y la hemos utilizado. Un filósofo pretende descubrir la realidad en el sentido de explicarla, en el sentido de hacernos entender como funciona la vida que vivimos, hasta donde podemos entenderla, o hasta donde se atreve a explicárnosla, siempre con la reserva de quien propone un modelo que nadie puede comprobar a saciedad, que nadie puede probar en un laboratorio.

La filosofía es *conocimiento*: amor a la sabiduría es su nombre. La filosofía es también *universalidad*, porque para poder entender completamente, hay que entenderlo todo. Y por último, la filosofía es *humanidad*, porque se construye por y para el ser humano. Para efectos de este texto, la filosofía es *la labor que persigue comprender al universo, desde el único punto de vista de que podemos disponer, que es el humano*. Toda división en su objeto de estudio es puramente funcional, y una noción de *filosofía primera*, concebida como *la disciplina que trata de la esencia de la realidad total y entraña una concepción total de la vida y del Universo*⁸ es simplemente la noción elemental de toda la filosofía.

La filosofía es, entre muchas otras cosas sobre las que distintos autores nos podrían ilustrar, estas tres esenciales: *conocimiento, universalidad, humanidad*. Solo uno de ellos, el conocimiento, se relaciona de manera directa con la pura educación, pero sobre eso se hablará más adelante. Por demás, no podemos tomar un campo del interés filosófico, y aislarlo de los otros. La filosofía es un conjunto, complejo y de límites imprecisos, pero integrado, y en permanente búsqueda de la totalidad. Justamente por su pretensión de universalidad, la filosofía es un sistema, que necesita ser coherente, y comprender de manera

⁷ Diccionario Enciclopédico Lexis/22 Vox. Círculo de Lectores, Barcelona, 1976. p. 2373.

⁸ Según el concepto aristotélico. Véase Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. Opus cit.

coherente la realidad en la que existe. La ambición de universalidad, de totalidad, empieza en sí misma.

3. LA EDUCACIÓN COMO TRANSMISIÓN DEL SABER

Como se ve, el concepto de filosofía esta unido al concepto de hombre. No ocurre lo mismo con el concepto de educación. La educación ya existe para los animales, porque los animales también transmiten –necesitan transmitir– el saber: el saber desempeñarse en su medio. Por supuesto, no todos los animales educan, existe un saber que se transmite de manera hereditaria, como el de las hormigas, y otro que se enseña, como el de los lobos. Y, también por supuesto, la educación animal no es igual a la educación humana: transmite una protocultura experiencial, ahistórica, sin maestros como tales⁹. Pero es claro que, en su manera particular y primitiva, los animales –por lo menos los animales superiores– educan a sus individuos en formación, tal como lo hacemos nosotros.

La educación, en sentido estricto, no es esencialmente humana, y tampoco esencialmente universal. Por supuesto, el hombre no puede tener una educación exactamente igual a la que tienen los animales. Más allá de la teoría, es casi imposible pensar en un desarrollo humano carente de elementos como el símbolo y la formalidad, asociados a la idea de cultura y ausentes en lo que denominamos protocultura del animal superior. Nosotros tenemos maestros que se dedican a enseñar, e incluso tenemos maestros que se dedican a enseñar conceptos simbólicos como la obediencia a determinados preceptos morales. Pero para enseñar no se necesita pensar, *se realiza independientemente de cualquier relación con el saber*¹⁰. Cuando esa educación, simbólica y formal, se reduce a lo que conocemos como ‘educación propia de sociedades primarias’, esto es, educación que se limita a transmitir y fijar ciertos conocimientos de la

⁹ Véase de Zubiría Samper, Miguel y de Zubiría Samper, Julián. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*, Coedición Casa Nacional del Profesor y Editorial Presencia, Bogotá, 1986. p.17-37.

¹⁰ “Se ha hablado de la naturalidad o espontaneidad del hecho educativo que, precisamente por estas sus características, se realiza independientemente de cualquier relación con el saber. (...)...la educación no es sino transmisión de experiencias de las generaciones más ancianas a las más jóvenes, acompañada por el auspicio de que los jóvenes puedan alcanzar, en el tiempo más breve posible, el grado de cultura de los más ancianos”. Véase Diccionario de Ciencias de la Educación, Ediciones Paulinas, Madrid, 1990. p.1435.

cultura, estamos desarrollando una forma humana de la necesariamente limitada educación animal: experiencial en tanto se reduce a imitación y experiencia supervisada; y ahistórica en tanto carece de una descripción y reflexión sobre su propia evolución.

La educación operacional, la producción de funcionarios y operarios, no es otra cosa que nuestra versión de la educación con la que los cachorros de león aprenden a acechar y las pequeñas jirafas aprenden a buscar las ramas de hojas tiernas: una educación para la supervivencia. A veces parece difícil trazar la frontera entre animales y hombres, pero es claro que esa educación no nos ayuda a hacerla más clara; sino que tan solo nos deja como animales más eficientes. Y corremos el peligro de sentirnos satisfechos con ser y fabricar seres humanos plenamente, pero también meramente funcionales, *programados desde el óvulo, operacionales desde el inicio*,¹¹ *profesionales desde la cuna... "sin estados del alma" y orgullosos de serlo* .

Necesitamos transmitir la cultura, pero no podemos limitarnos a eso. La educación puramente funcional es necesaria y aún imprescindible, pero no suficiente. La educación que se limita a cumplir su función de transmitir equivale a estancamiento, y luego atraso: es intolerancia, dogmatismo, tradición congelada. Cuando nos limitamos a reproducirnos en las nuevas generaciones, vamos siempre detrás de los acontecimientos, adaptándonos tarde y mal, siempre por imposición de los hechos y nunca por elección ante ellos. Como las panteras (que todavía existen), pero también como los dinosaurios (que ya dejaron de existir).

4. LA PEDAGOGÍA COMO EL SABER SOBRE LA EDUCACIÓN

Vistas las cosas de esta manera, la relación entre la obra intelectual de un filósofo y sus efectos en la educación no resulta muy clara, y ello se justifica en que esa relación, en sentido estricto, no existe. La educación, en su sentido más básico, es incluso anterior al hombre y existe ya para los animales superiores, pero los animales superiores, *hasta donde sabemos*, no especulan acerca de

¹¹ Pennac, Daniel. *Los señores niños*, Editorial Norma, Bogotá, 2000. p.203-204

ella, y mucho menos le construyen soportes sistemáticos teóricos. En contraste, la educación humana necesariamente debe pasar por el filtro de la pedagogía: ciencia, arte, *teoría de la educación*¹².

Estamos hablando aquí de dos ideas que se encuentran, pero que no se superponen. La educación, concebida en su esencia, es una herramienta, es una técnica. La educación para la supervivencia, la educación inconsciente de sí misma, reducida a mero entrenamiento, nos es necesaria, pero no nos diferencia de esos otros seres vivos, cuya existencia nos atrevemos a sojuzgar. Es posible aprender, y es posible enseñar, sin pensar en lo que se está haciendo. ***Pensar la educación, eso es pedagogía.*** Y la pedagogía si que es propia, exclusiva del ser humano.

La pedagogía esta presente en todo proceso educativo humano, sean o no conscientes de ello uno o todos los participantes, y cada uno de los actos y de las omisiones de educadores y educandos implica una concepción del proceso educativo a la que ajustamos nuestra conducta. Sin embargo, esa concepción implícita es a veces –muchas veces– fragmentaria e inconexa, cuando no es asumida deliberadamente por lo menos por uno de los implicados. El educador debería saber porqué enseña, y el alumno debería saber porqué aprende; pero por supuesto, el educador debería saberlo primero.

La práctica educativa siempre ha sido objeto de algún análisis, pero ese análisis no siempre ha sido extenso a todos los participantes, y no siempre ha sido independiente. Si se considera que sólo hasta 1657 aparece la *Didáctica Magna* de Comenio y hasta 1806 la *Pedagogía General* de Herbart¹³, que son los hitos originales de nuestras modernas concepciones de ciencias educativas, no nos ha de extrañar que, en medio de tan complejas condiciones culturales

¹² Desde Herbart, quien la definió así en su *Pedagogía General* de 1806. La discusión sobre el uso de los términos *Pedagogía* versus *Ciencias de la Educación*, vacila entre el temor a la fragmentación y el deseo de interdisciplinariedad. Véase Best, Francine. *Avatares de la palabra pedagogía*, Perspectivas, París, volumen 18 N° 02 (1988) p.163-172. Véase también *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Editorial Nuevas Técnicas Educativas / Editorial Santillana, México, 1984 p.476-477.

¹³ Existe diversidad de opiniones sobre la interpretación histórica de la evolución de la actividad educativa, pero es general el reconocimiento sobre la importancia de los dos textos mencionados. Véase *Diccionario de las ciencias de la educación*, opus cit., y también *Avatares de la palabra pedagogía*, opus cit.

como las existentes en periodos históricos como la Grecia y Roma clásicas, amén del Medioevo,¹⁴ la educación no fuera cosa distinta de la simple transmisión de conocimiento¹⁴, en un contexto filosófico, funcional o religioso, pero siempre un contexto inmóvil, siempre un contexto incuestionado *por el estudiante*, donde la posibilidad de revolución cultural se consideraba, ya prohibida, ya innecesaria, ya privilegio de las grandes mentes de los hombres maduros que debían haber conservado su capacidad para el pensamiento original resistiendo el yugo de un sistema educativo diseñado para someterlos a un modelo que se consideraba ideal.

El análisis de la práctica educativa mencionado arriba, se hizo siempre en función de la filosofía, la política o la fe, pero nunca independientemente, en función exclusiva de la pedagogía. Inclusive ahora, se proponen modelos en los que la pedagogía es *un elemento asociado* a la antropología, la sociología y la psicología¹⁵ e incluso, como lo denuncia Francine Best en el artículo repetidamente citado, una rama subsidiaria, una simple aplicación de la psicología.

La educación es una actividad, una actividad concreta, una práctica. Pero merece, por lo menos, que su soporte teórico le sea exclusivo y no subsidiario. Un esquema que coloca a la pedagogía como centro de la teoría de la educación, en íntima colaboración con otras disciplinas, resulta más adecuado que uno que la coloca en posición de simple aportante, uno más, entre muchos otros. Es cierto, desde hace mucho tiempo nuestra civilización esta signada por la transdisciplinariedad, pero cada actividad práctica de esa civilización necesita un referente central, un 'padre' que esté claramente identificado, en medio de la multitud de 'adultos' más o menos responsables.

Habría que hablar de elementos de la pedagogía, de ciencias auxiliares o ciencias relativas, de complejidad, de interdisciplinariedad, de transdisciplinariedad, como acordemos llamar al esquema que podamos establecer. Pero siempre haciendo la salvedad de que la educación tiene una ciencia, necesita una ciencia, y esa ciencia se llama pedagogía.

¹⁴ Con mayor o menor crueldad, con mayor o menor justificación, pero siempre con modelos limitados, perseguidores de ideales indiscutidos e indiscutibles en su momento histórico. Véase de Zubiría Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos*, Fundación Alberto Merani, Bogotá, 1994. p.43-48.

¹⁵ Como el modelo propuesto por la Pedagogía Conceptual. Véase de Zubiría Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos*, opus cit. p.38-39.

La pedagogía *es* reflexionar, no hacer una escueta lectura de otras reflexiones. No se trata, por supuesto, de que cada maestro funde su propia escuela, pero se trata en cambio de que cada maestro la elija, la conozca y la adapte. Cuando las instituciones de formación del personal docente conciben su función como la *presentación* de las doctrinas pedagógicas, seguida de la *instrucción* en la pedagogía ‘práctica’ que permitirá a los futuros maestros enseñar una determinada disciplina escolar, estamos haciendo educación, porque estamos formando a profesores que entienden la enseñanza como mero endoso de conocimientos. Es una vuelta a la escolástica, donde los que hacen no piensan y los que piensan no hacen, como lo expresa Francine Best¹⁶: *...a la nobleza universitaria le incumbe la ciencia de la educación; el aspecto práctico (y sin embargo teórico) (...) se encomienda a las escuelas normales del magisterio.*

Ha existido una tendencia a separar la teoría pedagógica de la práctica educativa, reduciendo la enseñanza de la ‘pedagogía’ a la transmisión de una técnica, sin discusión, ni fundamentación real, con el paradójico resultado de que *educamos* profesores en el más lato sentido de prepararlos para la supervivencia laboral. Se les enseñan las teorías pedagógicas tradicionales como una materia de las que los estudiantes colombianos acostumbran llamar “costura”, para que tengan una idea pomposa de sí mismos y del origen de su ocupación, pero sin entrar jamás a controvertir esas teorías, a pensar sobre ellas. ¿Cómo puede un *técnico en educación* aspirar a realizar una labor pedagógica?

En el transcurso de este documento, nos referiremos siempre a educación humana, y la consideraremos siempre necesitada de la mediación pedagógica. Pero seguirá utilizándose el término educación para referirse a la práctica de la enseñanza irreflexiva, meramente instrumental y transmisora. Esa precisión, que parece apenas obvia, y exclusivamente protocolaria, persigue remarcar la necesidad de la reflexión que debería preceder y acompañar permanentemente a una actividad tan decisiva como la de influir deliberadamente en la formación de una persona humana. Porque la educación humana debería ser siempre pedagógica, y no incidental, oficial ni estáticamente; sino deliberada, íntima y dinámicamente pedagógica.

¹⁶ Best, Francine. *Avatares...* opus cit.

¹⁷ Ferraz Fayos, Antonio. Zubiri: *el realismo radical*, Editorial Cincel, Madrid, 1991. p.09

5. FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA

Sin embargo, hasta el momento no hemos relacionado a la filosofía con la educación, más allá de decir que la educación del hombre es necesariamente pedagógica, y que la pedagogía como la filosofía son conocimientos esencialmente humanos. Incluso esta descripción podría ser demasiado optimista: si la educación es praxis y la pedagogía es teoría, todo acto de *enseñanza* es un *acto educativo efectivo*, pero no siempre *acto pedagógico consciente*, porque, como ya se ha dicho, la concepción del hombre, el conocimiento y el mundo que subyace a todo acto educativo resulta muchas veces incoherente, parcial e incluso contradictoria en sus elementos.

Para ser esencialmente humana, la educación necesita de la pedagogía. Recordemos: la educación sin teoría es propia de todos los animales superiores, incluido el hombre. *Para ser evolutiva, o mejor aún, autoevolutiva, la educación necesita de la pedagogía.* Sin hacerse preguntas, sin interrogarse sobre las posibilidades y sobre la realidad que las sostiene, es imposible desarrollarse, solo podemos adaptarnos, y no demasiado bien ni demasiado temprano. *Para ser suficiente, la educación necesita de la pedagogía.* Sin inquirir sobre las capacidades del educando, nos limitaremos a desarrollar el programa de las capacidades de sus antepasados, desperdiciando muchas veces las cimas posibles de una vida. Para tener **orden**, y también para tener **sentido**, necesita la educación de la pedagogía, y si no cuenta con ella, se reduce a una práctica intuitiva, desconectada de un esquema, irreflexiva y animal.

La educación necesita de la pedagogía, pero a su vez, la pedagogía necesita intimar con los actores del acto de enseñanza, empezando por el actor que producirá pedagogía: el hombre. ¿Por qué, entonces, no hacemos depender a la pedagogía de una cualquiera de las ciencias del hombre? Porque solo la filosofía es lo suficientemente compleja y lo suficientemente no instrumental como para desempeñar ese papel.

La antropología es la doctrina acerca del hombre, con todas las consecuencias que de ello podemos derivar. La antropología investiga sobre la idea del hombre, e interpreta sobre la idea del hombre, pero es la filosofía la que teoriza acerca de ella. Es también la filosofía la que teoriza acerca del mundo en que ese hombre se desenvuelve, y sobre las posibilidades y maneras que tiene de conocerlo. Por lo tanto, corresponde a la filosofía parir la base de toda teoría

pedagógica, y sólo sobre esta teoría pedagógica es posible construir un modelo pedagógico coherente.

La psicología nos enseña como educar, la teoría de la comunicación nos guía en el modo de conectarnos, la ética nos advierte sobre lo que enseñamos y los fines que perseguimos, la administración nos permite organizar un sistema educativo y la política nos permite negociarlo con la sociedad. Pero solo la filosofía nos ofrece una base para concertar todos esos elementos, nos permite concebir una idea general de lo que estamos haciendo.

Toda filosofía es un sistema conceptual en el que toman cuerpo tres ideas matrices: la idea de realidad –o de ser–, la idea de conocimiento y la idea de hombre. Esas ideas son la respuesta a los tres problemas básicos que la filosofía se plantea y son como ejes coordenados que permiten articular otras ideas-problema: mundo, Dios, esencia...¹⁷ : es la definición de filosofía que nos propone Ferraz Fayos en su estudio acerca de Xavier Zubiri. Esa interesante definición, que por cierto coincide completamente con las líneas generales trazadas arriba, nos presenta a la filosofía como un marco donde es posible articular otras ideas-problema como mundo, Dios, esencia... y pedagogía. La filosofía es la base, el marco, la referencia, para todo conocimiento que persiga plantear teorías acerca del hombre.

Si la educación necesita de la pedagogía, la pedagogía a su vez necesita de la filosofía. Aun cuando no se la mencione por su nombre, en casi cualquier texto pertinente se menciona la necesidad de una posición ante la realidad, y esa posición sólo nos las ofrece la filosofía:

Sin dar respuesta a esta pregunta, no es posible enseñar conscientemente. ¿Qué busco con la enseñanza? ¿Hacia dónde voy? ¿De qué manera pretendo incidir en el aprendizaje o la formación de mis estudiantes? Como puede verse, estas preguntas desbordan el marco estrictamente pedagógico y no pueden ser resueltas sin una previa postura ante el ideal de individuo y sociedad, en cuya formación se participa como docente¹⁸.

¹⁸ De Zubiría Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos*, opus cit. p.19.

¹⁹ Muñoz Martínez, José Arturo. *Aproximación crítica a la pedagogía*, Corporación para la

*La pedagogía es una actitud frente al mundo, una forma de encararlo, de asirlo, de comprenderlo; la pedagogía es por tanto, un acto valorativo: significa toma de posición*¹⁹.

Para ser coherente, para ser universal, para ser íntegra, la pedagogía requiere de un marco filosófico. Hay que insistir, sólo a partir de la filosofía es posible construir una posición ante la realidad, porque sólo ella intenta abrazarla de manera primaria, esencial. Otros autores reconocen de manera expresa la necesidad de una fundamentación filosófica, pero con algunas imprecisiones que vale la pena señalar, específicamente en la obra de Ricardo Nassif, que se tomará como ejemplo. En primer lugar, se habla de una *filosofía de la educación*²⁰, pero la filosofía no puede relacionarse de manera directa con la educación, porque como ya vimos, la educación, en sentido estricto, carece de teoría, y solo mediante la pedagogía puede llegar a tener conocimiento de lo filosófico. Por otro lado, se mencionan dos campos de la filosofía, en la que confluyen... *tanto lo natural como lo humano*²¹ e incluso se aclara que la pedagogía requiere básicamente de “*filosofía de lo humano*”²². Acierta Nassif en la necesidad de la filosofía, pero yerra de medio a medio cuando pretende separar al hombre de la naturaleza: el hombre es un ser especial, desde nuestro especial punto de vista, pero no por ello deja de ser un ser natural. Yerra también al pretender separar a la naturaleza del hombre: la pedagogía debe construirse sobre un horizonte integral, no limitarse a la esfera de lo humano; por más que sea una ciencia del hombre, es una ciencia del hombre en el mundo. Y yerra luego al considerar a la filosofía como una más entre las ‘ciencias auxiliares de la pedagogía’ en el excelente resumen de las posibles relaciones entre los dos conocimientos²³: la filosofía ya no tiene a la pedagogía bajo su égida, pero sigue siendo la ciencia maestra que le traza una imagen general de la realidad.

No se pretende con la expresión ‘ciencia maestra’ subordinar la pedagogía a la filosofía: el problema no es de subordinación, sino de necesidad. Se dijo arriba que la educación necesita de la pedagogía para tener sentido, tal vez

¹⁹ Muñoz Martínez, José Arturo. *Aproximación crítica a la pedagogía*, Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura, Bogotá, 1998. p.44.

²⁰ Nassif, Ricardo. *Pedagogía general*, Editorial Cincel, Bogotá, 1992. p.73.

²¹ *Ibíd.* p.61.

²² *Ibíd.* p.61.

²³ *Ibíd.* p.61-62.

sea mejor decir que ese sentido está dado, en un contexto más amplio y más completo, por la filosofía. Pero la filosofía necesita de la pedagogía para llegar a la educación, y de esa manera volver a expresarse en la realidad que empezó interpretando. Y, en últimas, es el ser humano el que necesita de la educación, la pedagogía y la filosofía, en pro de alcanzar todo el desarrollo del que puede ser capaz.

Por otro lado, la necesidad de la filosofía como referente, no marca precisamente un retroceso para la pedagogía. La educación no fue otra cosa en su origen, que la manera, la *técnica*, para obtener el hombre hermoso y bueno, en términos éticos, físicos y de pensamiento, que le proponían los filósofos. O mejor, que le dictaban los filósofos –si se lo proponen, ya no hay servidumbre, sino complementariedad, e incluso necesidad–. Si a partir de los filósofos griegos no se trataba ya de mera educación ‘natural’ sino de pedagogía ‘reflexionada’, esa reflexión todavía carecía de un carácter esencial y se trataba de una reflexión instrumental. Se habla incluso de una *servidumbre de la pedagogía con respecto a la filosofía*²⁴. Pasar de la esclavitud a la orientación, resulta siempre un importante avance, y la pedagogía debería sentirse satisfecha de ocupar una relación de complementariedad con la filosofía que la arrojó en los primeros momentos de su desarrollo.

Como no debe suceder con ninguna de las ramas del conocimiento que la pedagogía *utiliza* pero no absorbe²⁵, la pedagogía no debe considerarse en ningún modo absorbida por la filosofía. La transdisciplinariedad, hecho irrefutable, de obligatoria aceptación en nuestro tiempo (y probablemente en cualquier tiempo), no se contradice en nada con la vida propia de cada una de las ciencias participantes. La especial relación de orientación que existe entre la filosofía y la pedagogía, el hecho de que la filosofía la haya arrojado en algún tiempo, como a otras teorías, no implica que continúe arrojándola: tal vez pueda decirse que la enmarca, la ubica, la precede en la historia, pero no la absorbe, ni la disminuye.

Queda claro entonces que la filosofía es la base formal de una actividad pedagógica. Pero no es solo eso. Recordemos que el desarrollo del ser humano

²⁴ Véase *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Ediciones Paulinas... opus cit. p.1441-1444.

²⁵ Como la psicología, la sociología, la política, la administración, etc.

no funciona solo desde el horizonte de los necesarios análisis pedagógicos: es un proceso vital, que transcurre por vías impensadas, ajenas o rebeldes a nuestros muy bien pensados modelos y programas. A esa parte íntima, doméstica, nuclear del proceso evolutivo individual, también pertenece la filosofía. No se trata tan sólo de la manera en que el hombre enseña, sino también de la manera en que el hombre aprende (*o crece*), de la manera en que el hombre decide aprender (*o crecer*).

6. FILOSOFÍA Y CONSTRUCCIÓN DEL SER HUMANO

La idea que el hombre tiene de sí mismo es la brújula que le indica la dirección de sus actos, la manera en que construye su desarrollo. El hombre desenvuelve su vida de acuerdo a la concepción que tiene de ésta: se entrega a la corriente, o se rebela contra ella, se comporta como salvador o como víctima, propone o acepta, impone o comparte. A ello se refieren conceptos como autoposición, autointerpretación, autoconocimiento, como lo explica Hans Scheuerl en su *Antropología Pedagógica*:

Pues lo que el hombre es, lo que hace, sus cualidades, dependen obviamente de manera fundamental de su autointerpretación: ya sea que él mismo se interprete como 'poseído' por demonios o pulsiones, como un ser 'controlado desde fuera' por mecanismos psicológicos o sociales o como una persona autorresponsable, como materia o como sujeto activo, como un 'mono desnudo' provisto de una inteligencia técnica o como imagen de Dios, su interpretación tiene eventualmente consecuencias que llegan hasta su conducta cotidiana, por ejemplo, frente a un semejante, frente a un socio comercial, frente a un adversario político o a un subordinado, frente a un discípulo o frente a un niño²⁶.

La propuesta de Scheuerl es una propuesta antropológica y no filosófica: es un diagnóstico y no un modelo. Pero claro, es un diagnóstico que nos aclara muchas cosas, y reconoce el elemento deductivo: la antropología recurre a una investigación empírica contrapuesta a una interpretación especulativa. No pretende ser una antropología integradora ni un análisis de casos, sino

²⁶

Scheuerl, Hans. *Antropología Pedagógica*, Editorial Herder, Barcelona, 1985. p.12.

una Antropología Pedagógica Histórica, sobre un trazado imaginario, porque la imagen del hombre esta presente en la estructura e intención de todas las pedagogías. Sin embargo, existen inconvenientes: ¿Se debe elegir la imagen de los grandes pensadores, o la imagen ‘promedio’? ¿Esa imagen del hombre es ideal, típica, intuitiva? *La ciencia no crea imágenes del hombre, sino que las descubre. Y trata de elaborarlas y aclararlas*²⁷. Scheuerl se abstiene de ofrecernos la última palabra, pero nos ofrece en cambio un recorrido sobre las imágenes pedagógicas, desde el mundo griego, que soporta su tesis.

La imagen del hombre que el hombre tiene, define la manera en que se forma, y la manera en que forma a otros. La imagen del hombre que una sociedad tiene, define la manera en que administra la formación de sus asociados. Pero más allá, la imagen del hombre define la manera en que cada uno dirige su vida. Esa concepción incluye, por supuesto, un amplio abanico de influencias, y distintos horizontes de visión: la religión, la política, la sociología, la ecología. Pero ninguno de ellos alcanza la amplitud del horizonte filosófico (con la posible excepción de la religión, claro, considerando el caso de un jesuita y no el de un evangelista que, ocupado en su definitiva misión redentora, no se hace demasiadas preguntas sobre los otros elementos de lo que considera la realidad).

Tal vez uno de los mejores modelos de la relación íntima entre concepción del mundo y desempeño vital sea el estudio de Max Weber sobre la ética protestante y el espíritu del capitalismo²⁸: maravilloso ejemplo de la idea del mundo divino –no digamos el mundo divino *per se*, su sola idea es suficiente– afectando al vulgar y material mundo económico. Los valores atribuidos desde la religión a conceptos como la riqueza, la prosperidad, el trabajo duro y el progreso individual, definen la situación política, económica y social de cada individuo, y de la sociedad que conforma. La idea de la autoposición que encontraremos en los textos de Xavier Zubiri y Fideligno Niño, la vemos aquí analizada en sus efectos tanto para el sujeto como para el grupo, a partir de la autointerpretación que la dota de sentido, que dota a cada vida de su propio, íntimo sentido. Nótese que la autointerpretación no solo afectará la respuesta –el enfrentamiento humano a la realidad- sino la misma *definición* de esa rea-

²⁷ Ibid. p.25.

²⁸ Weber, Max. *Ética protestante*, Albor Libros, Madrid, 1999. [Edición original de 1904].

lidad por aquel que la define, para poder actuar en relación por ella, y limitado, modelado, por esa relación.

A partir de una comparación analítica sobre fuentes como las Sagradas Escrituras del cristianismo, los textos de los padres del protestantismo como Lutero y Calvino, y eximios representantes de lo que podría ser el ‘hombre común’, como Benjamín Franklin, Weber nos demuestra como conductas similares pueden tener valoraciones completamente opuestas según el trasfondo de la visión del mundo que se tenga; pero que más allá de la visión original y sus causas, pervive una concepción de lo que debe ser la vida de un hombre, ya no mediada por factores como los religiosos, y que incluso recurre a la creación de nuevos argumentos para justificar opiniones heredadas de quienes vivieron en mundos enormemente diferentes. El hombre no solo ve el mundo, y lo aprende y enseña, a través de los lentes de la visión filosófica, sino que luego se ve forzado a filosofar para entender su propia visión del mundo.

Es cierto que se secaron las raíces dogmáticas, tan distintas entre sí, de la moralidad ascética, tras enconadas luchas; pero ese primitivo enraíce en aquellos dogmas no sólo ha dejado potentes huellas en la moralidad posterior “antidogmática”, sino que sólo por el conocimiento de aquel prístino contenido ideal comprendemos como iba vinculada la moralidad con el pensamiento ultraterreno que dominaba a todos los hombres más interiores de la época, y sin cuyo poder omnipotente no hubiera podido realizarse renovación ética alguna que de modo serio aspirase a influir en la vida. Es natural que no nos interese, por ejemplo, lo que de un modo teórico y oficial se enseñaba en los compendios morales de la época –a pesar del evidente alcance práctico que poseían por la influencia de la disciplina eclesiástica, la cura de almas y la predicación–, sino algo totalmente distinto: indagar cuáles fueron los impulsos psicológicos creados por la fe religiosa y la práctica de la religiosidad, que marcaron orientaciones para la vida y mantuvieron dentro de ellas al individuo²⁹.

...los impulsos psicológicos creados (...) que marcaron orientaciones (...) y mantuvieron dentro de ellas al individuo. El hombre se forma de acuerdo a su concepción del mundo, si; pero es necesario que se haga consciente de esa

²⁹ Weber, Max. *Ética protestante...* opus cit. p.111.

concepción, y se interrogue acerca de ella, para que no sea simple siervo de esos impulsos psicológicos que adquirió sin preguntarse por su corrección ni por su coherencia. Es la labor pedagógica hacer al hombre dueño consciente de sí, *director* auténtico de su propia visión de su persona y de su realidad, para que pueda ser realmente, el administrador de su vida.

II. PERSONA ZUBIRIANA

Mostradme un filósofo español y yo os mostraré un torero alemán.

Chascarrillo de cóctel.

1. XAVIER ZUBIRI APALATEGUI (1898-1983): UNA RESEÑA BIOGRÁFICA

Existen muchos prejuicios activos en el campo de la filosofía, los reconozca o no la academia. Se desconfía de los filósofos demasiado conocidos –como Fernando Savater–, y se ignora a los demasiado desconocidos –como Octavi Fullat–. Existen calificativos nacionales, y siempre esperamos más de un pensador austriaco que de uno boliviano. Existen ideas en boga: hoy se discute con reverencia sobre el Francis Fukuyama que defenestraremos en cinco o quince años con aire de suficiencia, como la hacemos con Paracelso a tantos siglos de distancia. Miramos con distintos ojos la totalidad del pensamiento de un autor por una característica específica: posición política o teológica, conclusiones afines, visión social, enfoque utilitario.

Los prejuicios académicos, como todos los prejuicios, cuentan con una explicación, y tienen una razón de ser, más o menos falaz, pero existente. Es muy probable que un escritor que publica para la revista popular *Carrusel*® tenga la tendencia a ‘abaratarse’ el nivel de la discusión, pero no es seguro que lo haga, y si lo hace, puede hacerlo como quien elige tocar *Para Elisa* en una verbena y Rachmaninov ante un auditorio de expertos. De la misma manera, es probable que nadie lea a determinado autor por simple incompetencia del mismo; es probable que la educación y la oferta cultural en Austria arrojen como frutos a mejor preparados pensadores académicos que aquellos que crecieron en Cochabamba, y así con los demás casos, pero lo que es *probable* no llega a ser *cierto*, y algunas veces *ni siquiera* es verdaderamente probable. Nada que

no sea la solidez de los argumentos está directamente asociado con la calidad o pertinencia de un pensamiento.

Xavier Zubiri es blanco evidente de muchos de esos prejuicios: español, es fruto de una tierra que no goza de renombre como cuna de profundos pensadores. Poco conocido, aunque mucho en España y con un importante número de seguidores asociados al seminario Xavier Zubiri repartidos por el mundo, está sin embargo a enorme distancia de personajes como John Rawls o Peter Singer. Comprometido por su historia y en parte por sus textos con la fe cristiana tradicional, recibe el abrazo de los círculos católicos, entregado con tanta irreflexión como el rechazo de los círculos anticlericales. Metafísico en esencia³⁰, se recibe con desconfianza en esta época de certeras incertidumbres.

Xavier Zubiri Apalategui nació en España y no en Alemania. A pesar de que España no es reconocido como un país de filósofos, Zubiri hizo filosofía: una filosofía a veces pacata, a veces enredada, a veces mesiánica, pero también sistemática, coherente –que es una manera de decir fiel a sí misma– y ambiciosa. Filósofo y teólogo, estuvo vinculado a la vida eclesiástica como diácono, hasta que solicitó una dispensa destinada a contraer matrimonio con quien fuera antes su alumna. Esos años de estudios teológicos bajo el amparo de la Institución Católica Romana dejarían una profunda huella en el autor Zubiri, calificado como neoescolástico en su metodología, comprometido con la idea de un Dios origen y destino del hombre; lo que junto con la influencia de la fenomenología conforma las principales raíces de su formación. Doctor en teología a los 22 años y doctor en filosofía a los 23, era ya a los 28 años dueño de la cátedra de filosofía en la Universidad de Madrid; sin embargo, esa vida académica tan venturosamente iniciada se desarrollaría de manera hartamente accidentada por cuenta de la censura y la soterrada persecución del régimen franquista, lo que convirtió a Zubiri en un romántico ‘outsider’ académico, ocupado durante la mayoría de su vida adulta en dar lecciones particulares por fuera del círculo universitario oficial³¹. Ese forzoso aislamiento, relativo en todo caso, animó la

³⁰ Calificativo dado por diversos autores, como Julián Marías en su *Historia de la filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1990, edición original de 1941, p.452-453; o Juan Manuel Burgos en su *El personalismo*, Ediciones Palabra, Madrid, 2000, p.146-147.

³¹ Sobre el recorrido vital de Xavier Zubiri, puede consultarse el texto escrito por su consorte, Carmen Castro Vda. de Zubiri: *Biografía de Xavier Zubiri*, Edinford, Málaga (España), 1992. También es posible encontrar fuentes abreviadas como la página de Roberto Hernández Xavier Zubiri: El hombre y su obra, disponible en Internet a través de la Universidad del País Vasco.

marcada independencia de su pensamiento, pero también lo convirtió de alguna forma en un autor de culto, lo que resulta muy parecido a decir un autor de ghetto, aprisionado en el círculo de un grupo encerrado en sí mismo.

A diferencia de populares –en el ámbito académico– autores como los citados Singer y Rawls, Zubiri se caracteriza por la intención total de su propuesta. Es distinto acometer frontalmente el tema de la esencia del ser humano, que acceder a el *subsidiariamente*, con el válido propósito de establecer lo estrictamente necesario para el tema central de la discusión: léase teoría de la justicia, valor de la vida humana, eutanasia, aborto, derechos personales, derechos de los animales, macrobioética, técnicas pedagógicas, pedagogía liberadora, etc. Xavier Zubiri es un filósofo fundante, que propone una filosofía global, primera, para la que no es posible ignorar el espinoso nombre de metafísica. Que ella sea útil o no, es un asunto a considerar, pero hay que recordar que todavía necesitamos ese tipo de filosofía, distinta a la *también* imprescindible filosofía ‘específica’, como la de los sonados autores citados: el hecho de que no partan de la esencia, de que recurran al acerbo filosófico existente como un marco donde tratar el preciso punto de su interés, no hace menos importante su labor. La hace menos resbaladiza tal vez, menos peligrosa cuando resulta tan difícil aceptar a un filósofo fundante en una época que no admite las seguridades.

La esencia del pensamiento zubiriano está justamente en su concepción del mundo, una concepción que se define alrededor de dos conceptos cardinales: realismo y estructura. El mundo existe, en una realidad intrínseca y estructurada que no depende del hombre, y esa realidad estructurada está habitada por *sustantividades*, un concepto desarrollado a partir de la crítica del concepto aristotélico de *sustancia*, para el que se considera un enfoque drásticamente distinto. Si la sustancia es una esencia con muchos accidentes dependientes, la sustantividad es un sistema de notas que se determinan entre sí, interdependientes y dotas de una cierta corporeidad, una realidad relativamente cohesionada, pero abierta a otras realidades, una sustantividad que alberga tanto como pertenece a otras sustantividades³².

Si los admiradores de Zubiri insisten en la radical novedad de su pensamiento, sus detractores insisten en considerarlo confuso y poco ‘útil’. Lo

³² Sobre la estructura de la realidad en Zubiri, léanse sus textos *Sobre la esencia*, *Sobre el Hombre* y *Estructura dinámica de la realidad*, todos publicados por editorial Alianza, Madrid, en ediciones repetidas en la última década.

verdaderamente importante no es lo utilitario, ni lo novedoso de la propuesta zubiriana, sino lo interesante que pueda ser en sí misma. Toda idea es una elaboración, desarrollo o contraposición de otra u otras, y muy probablemente todo lo que se diga, o buena parte de ello, ya ha sido propuesta con mayor o menor acierto por otro autor que simplemente desconocemos; Zubiri no es la excepción a esa regla, y la originalidad de su pensamiento debe mucho a la percepción y elaboración de ideas tan antiguas como nuevas: si bien el mismo Zubiri afirma que *la diferencia radical que separa a la filosofía y a las ciencias no procede del estado del conocimiento científico y filosófico*³³, cuando uno mira la idea de sustantividad estructural, tan capital en su pensamiento, se da cuenta que no sería posible sin la asociación entre la viejísima sustancia aristotélica y nuestros posteriores descubrimientos científico-técnicos sobre la microestructura del mundo.

Resumir la propuesta de Zubiri es simple: la filosofía de Zubiri nos propone una idea de la realidad, una idea de la persona, y una idea de la relación que existe entre las dos: eso es una filosofía, tan ambiciosa y tan primigenia como puede serlo.

Vamos pues, a hablar de la filosofía de Xavier Zubiri.

2. UNA FILOSOFÍA FUNDANTE

Se ha descrito a Xavier Zubiri como un filósofo fundante, y se ha utilizado para él el término metafísico: se trata sin lugar a dudas de un asunto problemático, pero a la vez se trata de un asunto capital, porque justamente en ello está la raíz del interés que pueda tener la propuesta zubiriana.

La metafísica es cada vez una rama menos popular del conocimiento. Nadie quiere saber como es la esencia de la realidad, porque en realidad nadie *puede* saberlo. El postmodernismo y la ciencia flamante son enemigos de la metafísica: aquel nos despojó de las seguridades, ésta nos amenaza con develar como falsos nuestros más caros esquemas.

³³

Véase el prologo original de Xavier Zubiri para el texto de Julián Marías, *Historia de la filosofía*, opus cit. p. XXVIII.

A la metafísica le queda lo que siempre ha tenido, el modelo, sólo que asumido como tal: una explicación, más o menos coherente, más o menos posible, más o menos ambiciosa. El problema es que asumirlo en demasía implica el devalúo de la metafísica y el camino a una metafísica utilitaria, que no esencial. Todavía necesitamos establecer esos modelos generales de la realidad, aunque ya no existe la posibilidad de declararlos autoritariamente como indiscutibles y definitivos.

Hay que insistir, la filosofía utilitaria es útil *–faltaría menos–* e incluso válida, pero nos priva de la posibilidad de otras visiones del conocimiento, como la tecnología podría robarnos recursos para la ciencia, si no existe quien se decida, *motu proprio*, a trabajar en ello. Necesitamos exploradores que realmente trabajen como tales, persiguiendo la explicación *por la explicación*, no *para la aplicación*. Corresponde a un momento posterior del trabajo filosófico la adaptación de esos fundamentos: el momento de la filosofía utilitaria, la que se preocupa por encontrar respuestas específicas para problemas específicos. Antes de eso, seguimos necesitando de la metafísica.

Páginas atrás se hablo de la división de la filosofía como un asunto meramente funcional, sin embargo, se recurre ahora a los conceptos de *filosofía primera*, *metafísica* o *filosofía fundante*, utilizándolos como sinónimos, para resaltar el aspecto general, primario, radical; el estudio filosófico de la estructura íntima de las cosas en contraste con la búsqueda de soluciones particulares, análogo al estudio de las ciencias puras en contraste con las ciencias aplicadas. Si Zubiri traza una diferencia entre metafísica y filosofía primera³⁴ aquí no vamos a entrar en este debate que supera los alcances del texto y nos referiremos a esas funcionales divisiones de la filosofía como sinónimos, en el sentido de buscar la naturaleza general de las cosas, de intentar una explicación de la realidad, coherente e integral, de buscar una respuesta a la pregunta sobre la esencia de las cosas, al *qué es* en el núcleo del *cómo es*.

Incluso el más reciente movimiento filosófico que ha tomado a la persona como su nombre y ha pretendido colocarla en el centro de su pensamiento –el

³⁴ “Aunque esto parezca una exageración (...) la Metafísica es materialmente idéntica a lo que entendemos por filosofía. (...) Pero la metafísica... es algo más”. Sobre el concepto zubiriano de metafísica en relación con la filosofía, véase Zubiri, Xavier. *Los problemas fundamentales de la metafísica occidental*, Editorial Alianza, Madrid, 1994. p.16-26, o mejor aún, todo el capítulo.

personalismo— no ha hecho una definición muy precisa de *lo que es persona* y se le ha criticado justamente por proponer unos aportes más retóricos que específicos y por limitarse a un concepto religioso y específicamente católico sin una previa argumentación amplia³⁵, que además superaría los límites del propio movimiento. Mounier aclara que no puede definir a la persona por que no cabe en ninguna proposición y lo que propone son características o tipos de personas pero no una definición de la persona como tal³⁶.

Si esos problemas de definición suceden en el terreno de la filosofía, parece lógico que los pedagogos no se hayan hecho, generalmente, reflexiones muy profundas sobre el concepto de persona, y parece lógico porque sus reflexiones son reflexiones utilitarias. Cuando un filósofo ético se pregunta sobre qué es persona lo hace siempre para algo: para saber cuándo comienza la persona, cuándo termina la persona, qué derechos tiene la persona, cuáles son las características que ‘hacen’ a una persona en términos de derechos. De la misma manera, un pedagogo se pregunta qué es persona en términos de educación: de fines de la educación, de medios de la educación, de la persona como sujeto educativo; generalmente recurre a otra fuente, a las discusiones más originarias, como las que propone la metafísica, para extraer los conceptos básicos, sobre los cuales desarrollará su argumentación.

Por eso, justamente, porque la pedagogía necesita un horizonte general sobre el que construir, es inevitable recurrir a la construcción intelectual de un filósofo fundante, y eso es lo que es Zubiri. Claro, pretender abarcarlo todo, por lo menos en su esencia, no significa que se logre, y la filosofía zubiriana dista de ser inexpugnable, como pueden sugerirlo las reflexiones previas, un tanto grandilocuentes. Pero no se exige a los pensadores perfección, nos contentamos con que tengan validez.

³⁵ Véase Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, reimpresión colombiana de 1997. p. 912-913.

³⁶ «Sólo se definen los objetos exteriores al hombre y que se pueden poner ante su mirada. Ahora bien, la persona no es un objeto» [Emmanuel Mounier, *El personalismo*, Acción Cultural Cristiana, Madrid, 1997, p.10] Citado en Burgos, Juan Manuel, *El personalismo*, opus cit. p.60.

3. UNA PERSONA NECESARIAMENTE HUMANA

Dentro de la concepción del mundo que Zubiri nos propone, ocupa el hombre un lugar de privilegio, construido sobre bases muy interesantes. En medio de una amplia concepción del mundo y de los seres vivientes, Zubiri traza una línea divisoria para el hombre. Esa línea parece originarse en tres factores:

3.1 Pragmatismo

Una cierta practicidad que encaja en su visión de la existencia: el pragmatismo no aparece como argumento expreso dentro de la obra zubiriana, pero está íntimamente ligado con la posición realista de Zubiri. Ahora bien, dentro de la vida diaria y en los campos ajenos a la filosofía sí que está completamente justificado.

Si uno revisa la legislación colombiana, y probablemente la de muchos países, el concepto de persona (natural, no jurídica) equivale exactamente al concepto de hombre³⁷. La ley no se complica: no *conocemos* personas no humanas. Los filósofos éticos nos insisten en que un ente cualquiera podría ser una persona si cumpliera con determinadas características, y esa afirmación es cierta, pero hasta el momento no se ha presentado el caso. Zubiri reconoce implícitamente al antropocentrismo como un asunto de necesidad, aunque no lo valide como argumento: *La especie humana es la única rigurosamente definible. No es, pues, un azar el que de hecho sólo del hombre se haya dado una rigurosa definición por el género próximo y la diferencia específica*³⁸.

Todos los pedagogos describen a la persona, pero no la definen –porque no lo necesitan– y se limitan al hombre –porque no trabajan en otro campo–. Por ello el antropocentrismo zubiriano representa desde este punto de vista un problema de concepción filosófica, pero no de uso académico.

³⁷ Dentro de este criterio el artículo 74 de nuestro estatuto civil señala que «son personas todos los individuos de la especie humana, cualquiera que sea su edad, estirpe y condición». Narraño Ochoa, Fabio. *Derecho civil: Personas y Familia*, Librería Jurídica Sánchez R., Bogotá, 1996. p.115.

³⁸ La nota es del propio Zubiri, en *Sobre la esencia*, p 243, citado en Cevallos, Noé. *Idea zubiriana del hombre*, Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, Nº 180 (dic 1964) p.420.

3.2 Antropocentrismo esencial

Zubiri sustenta expresamente la idea de una posición especial para el humano dentro del universo con su tesis de la hiperformalización: Si la *formalización* es la *creciente autonomía estructural y funcional* exhibida por los seres vivientes, para el hombre, la creciente definición del proceso de enfrentarse a la realidad cruza un límite, pasando de la *habitud estímúlica* a la *habitud inteligente*, y ese límite se denomina *hiperformalización*³⁹.

El antropocentrismo esencial, al contrario del pragmatismo, está justificado dentro de la propuesta zubiriana, pero no lo está por fuera de ella; y mirándola bien, esa propia justificación interna es una tautología que se muerde la cola, sin asirse a ningún soporte que la haga más sólida. La hiperformalización, tan precisamente descrita y tan estudiada, no deja de ser un límite arbitrario en el sentido de que no existe posible comparación con fenómenos contrastantes: no podemos saber, a ciencia cierta, como es la percepción de la realidad por entes distintos del hombre. La posibilidad única de conocer, medianamente, al ser humano, que justifica el antropocentrismo en lo práctico, lo hace injustificable en lo esencial.

3.3 Teocentrismo

El teocentrismo, explicación histórica del antropocentrismo, aparece como una posible justificación subterránea: no es reivindicada por el autor, ni considerada válida desde la academia.

Zubiri nunca nos dice que el hombre sea especial por decisión divina, pero si nos dice que existe, subsiste y tiene sentido por causa de Dios. “*Dios ha creado un mundo en cuanto tal...*” “*La existencia humana patentiza a Dios... en el mismo ser del hombre se da la patencia de Dios*” “*En este sentido es Dios fundamento de todo, y ciertamente fundamento del existir humano. El hombre no puede sentirse entonces más que religado*” “*El hombre tiende a Dios, que es su destino, pero mejor el hombre depende de Dios...*”: repetidas referencias

³⁹ Véase Niño Mesa, Fideligno. *Antropología pedagógica*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998. p.57-58 y 106-119. Las fuentes originales de los términos están en los textos de Zubiri *Inteligencia sentiente* y *Sobre el hombre*, publicados por Editorial Alianza, Madrid.

del compromiso teológico zubiriano⁴⁰, que evidencia una concepción metafísica antropocéntrica por teocéntrica, profundamente analizada, pero medularmente así. La influencia divina aparece ya madura en un texto relativamente temprano de Zubiri como *Naturaleza, Historia, Dios*, y persiste sólidamente en un texto tardío como *Sobre el sentimiento y la volición*: Zubiri tuvo una evidente evolución en su pensamiento tanto como en su vínculo eclesiástico personal, pero mantuvo siempre su íntimo compromiso con la idea de una deidad determinante de todo lo que existe⁴¹.

4. UNA PERSONA NECESARIAMENTE REAL

Se ha dicho arriba que si la persona zubiriana es necesariamente humana, ello se deriva en buena parte de la posición realista del autor. El realismo, la idea de un mundo que existe de manera independiente del espíritu que lo percibe, es una constante en la obra zubiriana, pero con una serie de precisiones que la particularizan. Nuevamente viene a la mente el tema de la practicidad, pero más aun el de la coherencia en una posición filosófica integral, más acá del idealismo, más allá del materialismo. Porque si el realismo de Zubiri considera a la realidad independiente de la persona, también considera que sólo la persona es capaz de percibirla como realidad, y por consiguiente, interactuar con ella como realidad y no como una serie de estímulos más o menos inconexos⁴². Sobre las correcciones al concepto original de sustancia y la vida espiritual que implica la consideración de la persona divina como elemento esencial de la metafísica zubiriana, ya se habló antes.

En oposición, o mejor, a diferencia tanto del materialismo como del idealismo, Zubiri nos propone una realidad tan independiente como atada al con-

⁴⁰ Tomadas todas a su vez de citas de Cevallos, Noé. *Idea zubiriana del hombre*, opus cit. p.425-429.

⁴¹ Sobre la concepción general del problema de Dios, véase la tesis de la religación, en *Naturaleza, Historia, Dios*, Editorial Alianza, Madrid, 1987. p.427-433. Sobre la persistencia y desarrollo del tema, véase el capítulo Dios y la libertad, p.155-191 y el texto completo *El problema del mal*, p.195-320; en *Sobre el sentimiento y la volición*, Editorial Alianza, Madrid, 1992.

⁴² "El hombre es una realidad constructa, como todos los seres, que se distingue por ser esencia abierta a las cosas como realidades, lo que constituye formalmente la inteligencia" (*Sobre la esencia* p.413-414). Citado en Cevallos, Noé. *Idea zubiriana del hombre*, opus cit. p.422-424.

cepto de ser personal. El rescate de la realidad como el aspecto contrastante, el rescate de la realidad como entorno y como esencia de todas las cosas, que no maldición limitante ni defecto tirano.

Un entorno real donde se desenvuelve una persona real. Una persona real y por lo tanto a la vez respectiva y sustantiva. La respectividad y la sustantividad, características de todas las cosas, de la realidad en pleno según la propuesta zubiriana, implican la individualidad compleja (para la sustantividad) y la esencial interrelación dinámica y afectante con otras sustantividades (para la respectividad). *El hombre se enfrenta a las cosas como realidades, porque él no es el centro del universo. Al enfrentarse al universo, el hombre tiene potencias y posibilidades, las cosas se le presentan como recursos e instancia*⁴³. El mencionado antropocentrismo de Zubiri coloca al hombre en un lugar de privilegio, diferenciándolo en esencia de todos los otros seres vivos, pero ese lugar de privilegio no es igual a un lugar de superioridad o centro. A diferencia de todos los demás, el hombre está *situado* en la realidad⁴⁴, en el sentido de que la percibe como tal, mientras que los demás seres están *colocados* en ella; pero esa privilegiada situación sigue siendo *en* la realidad y no *sobre* ella.

5. UNA PERSONA DISTINTA DE OTRAS

5.1 De personare a persona

Una persona no puede pasar inadvertida. La palabra persona proviene del verbo latino *personare*: producir ruido por algún medio, derivado en *persona* para designar el artilugio que simultáneamente magnificaba la voz e identificaba un personaje para los actores del teatro clásico grecorromano⁴⁵. La persona se vuelve entonces un *agente*, un actor capaz de desempeñar un papel en la trama de la vida: un concepto que todavía resulta capital en su definición, particularmente para hablar de ética y especialmente de ética utilitarista y autonómica.

⁴³ *Naturaleza, Historia, Dios*, opus cit. p.445

⁴⁴ Cevallos, Noé. *Idea zubiriana del hombre*, opus cit. p.424-425.

⁴⁵ Naranjo Ochoa, Fabio. *Derecho civil...* opus cit. p.115. Las referencias sobre esta etimología de persona son múltiples, pero son pocas las que se refieren al previo personare. Zubiri, por su parte, propone un origen más antiguo y más oriental.

5.2 La definición clásica de Boecio

Pero el concepto clásico de persona ha sido el propuesto por Severino Boecio hace ya mil quinientos años, en su *De Consolatione Philosophie*: «*persona est naturae rationabilis individua substantia*»: una sustancia individual de naturaleza racional. A pesar de que es el referente común a casi todos los autores, se le ha criticado justamente su carácter sustancial, en el sentido de inmovilidad o inercia. Boecio precisa el uso del término sustancia en el sentido griego de *ypòstasis*, diferenciándolo de subsistencia (*ousiòsis*) con el enfoque que se anota:

“subsiste lo que no tiene necesidad de accidentes para existir, pero tiene función de sustancia lo que proporciona a los otros accidentes un objeto que les permite existir; de hecho, subyace a éstos, en cuanto que está sujeto a los accidentes... Los individuos no tienen sólo subsistencia, sino también sustancia, puesto que no tienen necesidad de los accidentes para ser y proporcionan a los accidentes la posibilidad de ser, en cuanto son sujetos” (...) “*el hombre posee una esencia, es decir, una ousìa; una subsistencia, es decir, una ousiòsis; una ypòstasis, es decir, una sustancia y un pròsopon, es decir, una persona; una ousìa o esencia porque existe, una ousiòsis o subsistencia porque no es inherente a algún sujeto, una ypòstasis o sustancia porque desarrolla una función de sujeto para otras realidades que no son subsistencias u ousiòses, y una pròsopon o persona porque es un individuo racional*”⁴⁶.

La dificultad del concepto sustancia como algo independiente de los accidentes pero que a la vez está sujeto a ellos parte, pues, desde los primeros tiempos en que se discutió el concepto persona, igual que la idea de la razón como determinante de la idea de persona. Compuesta por elementos que pueden ser acusados de insuficientes pero no de deleznable, la noción básica de lo que es una persona parte de la sencilla pero capital definición de Boecio.

5.3 El problema de la esencia de la persona

De cualquier manera, erigido en dominancia el concepto de sustancia como una esencia a la que se añaden accidentes, aparece el subsiguiente problema de

⁴⁶ Véase *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Ediciones Paulinas, Madrid, 1990. p.1481.

identificar cual es la esencia de la sustancia persona. La primera confrontación sucede entre la idea de la persona como esencial sustancia, aduciendo razones de estabilidad provenientes del concepto aristotélico; contra la idea de la persona como esencial relación, a partir de la doctrina cristiana de la Trinidad divina, defendida por los Padres de la Iglesia Católica y particularmente por Santo Tomás de Aquino. El debate entre sustancia y relación subsistiría hasta los siglos de la diosa razón, cuando aparece la distinción del tipo de relación que se considera esencia personal: la **autorrelación** promulgada por Descartes (*pienso luego existo...*), Locke (*una entidad consciente de sí misma*) y Kant (*el hombre representa su propio yo...*); en contraposición a una **heterorrelación** promulgada por Hegel, Husserl y Scheler, que conecta al hombre no ya consigo mismo sino con la realidad que lo rodea.

La cuestión, por supuesto, lejos de resolverse, cada vez se complica un poco más. Las ideologías políticas atizan el fuego, entre el individualismo capitalista y la absorción por la masa totalitaria, que pretendió resolver con poca fortuna el movimiento del personalismo europeo de mediados del siglo pasado. Al bajar la marea, emerge nuevamente la razón como elemento primordial, con los capitales aportes de Jean Piaget, sistematizador de una interpretación evolucionista del desarrollo personal⁴⁷.

Zubiri insiste en el conjunto, en la totalidad del ente persona. El problema de la esencia siempre ha sido un problema de uso: para definir comienzo y fin de la persona, para definir el papel de la persona en el orden espiritual de la teología trascendental. Siendo igualmente utilitarios, en pedagogía nos interesa el conjunto, porque la actividad educativa se ejerce siempre sobre el conjunto personal, y no sobre alguna parte de él.

5.4 El uso utilitario en los filósofos utilitaristas

La corriente del utilitarismo ha resultado dominante en la filosofía del siglo XX, especialmente en cuanto a la filosofía ética, para la que se promueve una

⁴⁷

Existe demasiada bibliografía acerca de la evolución del concepto persona como pretender anotar una lista mínimamente representativa que sustente el muy general panorama anotado. Como textos básicos y de amplia cobertura, habría que incluir: Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*, opus cit. p.909-912 (913); *Diccionario de Ciencias de la Educación*, opus cit. p.1481-1488; *Historia del pensamiento*, Sarpe S. A., Madrid, 1988, entre muchos otros, amén de las frecuentes anotaciones históricas de Zubiri en sus textos.

ética de la responsabilidad que reemplace a la fallida ética de la convicción. La idea de la responsabilidad, precisamente, ha causado el que esta filosofía fije su atención en el concepto de *persona como agente* capaz de asumir responsabilidades en tanto es dueño de sus decisiones y de sus actos.

Dos autores resultan imposibles de ignorar como soporte y antecedente de la ética utilitarista: John Locke e Immanuel Kant, de quienes se cita a continuación la definición de persona del primero y algunas consideraciones alrededor de esa misma definición del segundo:

«Un ser pensante e inteligente, provisto de razón y de reflexión, y que puede considerarse asimismo como una misma cosa pensante en diferentes tiempos y lugares»⁴⁸.

«...el ser humano, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no meramente como medio para uso caprichoso de esta o aquella voluntad, sino que debe ser considerado siempre al mismo tiempo como fin en todas las acciones, tanto las dirigidas hacia sí mismo como hacia otro ser racional (...). Los seres cuya existencia no depende de nuestra voluntad, sino de la naturaleza, tienen sólo un valor relativo cuando se trata de seres irracionales, y por esto se llaman cosas; pero los seres racionales se denominan personas, porque su naturaleza ya los señala como fines en sí mismos, es decir, como algo que no puede ser usado como medio»⁴⁹.

La idea de la persona como un ser racional y autoconsciente es desarrollada a partir de estos autores, entre otras fuentes y consideraciones, por filósofos éticos tan reconocidos como Hugo Tristram Engelhardt y Peter Singer. Nótese que para estos autores, y si somos estrictos, también para sus antecedentes, el carácter humano de la persona es meramente incidental y no esencial, porque para actuar como agente, no se necesita ser humano, sino racional y autocon-

⁴⁸ [Essay Concerning Human Understanding, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Madrid, Editora Nacional, 1980, p.492] Citado en Singer, Peter. *Una vida ética*. Escritos, Taurus – Santillana Ediciones Generales, Madrid, 2002. p.101.

⁴⁹ [Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Santillana, Madrid, 1996, p.50-51] Citado en Burgos, Juan Manuel, *El personalismo*, opus cit. p.30.

ciente, o mejor, en términos de Engelhardht, entidades conscientes de sí mismas, racionales, libres de elegir y poseedoras de un sentido de preocupación moral⁵⁰. Si para la pedagogía el carácter humano es determinante, por razones eminentemente prácticas, para analizar las implicaciones bioéticas de la pedagogía, habrá que recordar esa distinción, porque, en sentido estricto, si en la práctica toda persona es un ser humano, no todo ser humano es una persona.

En una disquisición sobre las notas esenciales de la sustantividad humana, Zubiri también toma en cuenta los conceptos anotados, cuando declara: «*Se sabe que es esencial al hombre ser inteligente y ser racional*»⁵¹, pero considera que no es ello suficiente definición, que ello no constituye la esencia del hombre, que lo importante es el conjunto.

Zubiri insiste en la idea de hombre inteligente y racional, pero no la diferencia, por lo menos en ese texto, de la idea de persona. En el orden de ideas del utilitarismo ético, orden por demás soberbiamente sustentado, *es esencial a la persona ser inteligente y racional, no lo es para el hombre*. Un retrasado mental profundo no resulta por ello menos humano, pero su calidad de persona sí puede ser, y es, objeto de discusión.

5.5 La metamorfosis interna de Zubiri

Boecio logró la asombrosa hazaña de sintetizar en seis palabras las dos ideas capitales de la noción persona: individualidad y racionalidad. Zubiri controvierte a ambas, pero no de una manera simple sino compleja, no las niega sino que las precisa. El individuo sigue siendo individuo particular, una sustantividad con una estructura propia, pero a la vez parte de una estructura superior y alojamiento de estructuras inferiores. Por otra parte Zubiri no se centra en el concepto razón, tan discutido, tan difícil; y lo critica por cerrado, por cientifista; en su lugar propone la inteligencia sentiente, más que cooperante, imbricada con el resto de esa estructura que define como una que es la de la persona/ser humano.

⁵⁰ Engelhardht, Hugo Tristram. *Los fundamentos de la bioética*, Editorial Paidós, Barcelona, 1995, véase todo el capítulo V, p. 151-204. Sobre Peter Singer, véase *Una vida ética*, opus cit. en especial los capítulos VIII, XII y XIII.

⁵¹ *Sobre la realidad*, Editorial Alianza, Madrid, 2001. p.62.

6. UNA PERSONA EN EL MARCO DEL PERSONALISMO

Existe una corriente filosófica que ha pretendido abordar y resolver el problema de la persona, a la que, por cierto, se le ha puesto en duda la calidad de escuela filosófica en pleno derecho. Se trataría más bien de una tendencia filosófica, pero ese es un asunto que no resulta importante ahora, como si lo es el asunto de su interés. *El personalismo se caracteriza por colocar a la persona en el centro de su reflexión y de su estructura conceptual*⁵².

El personalismo propone un núcleo de aspectos pertinentes al tema pedagógico, algunos de ellos además coincidentes con la propuesta zubiriana: 1) *Una visión del mundo de tipo ontológico o metafísico*, 2) *El hombre tiene la capacidad de conocer una verdad que, al mismo tiempo, le trasciende*, 3) *Además de ser inteligente, la persona es libre*, 4) *La persona es una realidad sustancial*, 5) *Existe una naturaleza humana*, 6) *En el hombre hay una dimensión ética que resulta esencial*, y por último, 7) *La dimensión religiosa*⁵³. El personalismo reclama algunos distintivos de novedad: 1) *Insalvable distinción entre cosas y personas, y necesidad de tratar a éstas últimas con categorías filosóficas propias*, 2) *Importancia radical de la afectividad*, 3) *La relación*, 4) *Primacía absoluta de los valores morales y religiosos*, 5) *Corporeidad. Sexualidad. El hombre como varón y mujer*, 6) *El personalismo comunitario*, 7) *La filosofía como medio de interacción con la realidad cultural y social*, 8) *Unión entre fe y cultura, entre filosofía y cristianismo*, y 9) *La modernidad*⁵⁴.

¿Por qué no tomamos entonces como referente para hablar de la persona en pedagogía a una corriente filosófica que se dedica exclusivamente a tratar de ella? Por muchas razones. Aparte del carácter bastante dudoso que tienen, a primera vista, algunas de las proposiciones anotadas arriba, llama la atención en los textos del personalismo el pobre soporte de muchas de sus tesis, derivado de la anteposición de los fines a los métodos. El personalismo, filosofía utilitaria como la que más, aparece como la invocada solución de un problema: la crisis intelectual ante la trascendencia y la crisis política internacional, aunados al aislamiento del individuo entre el individualismo liberal y los totalitarismos de

⁵² Burgos, Juan Manuel, *El personalismo*, opus cit. p.08.

⁵³ *Ibíd.* p.168-180.

⁵⁴ *Ibíd.* p.180-194.

toda laya⁵⁵. Con una falta de rigor que contrasta con autores como los citados Singer y Engelhardt, la corriente central del personalismo se apresura a fijar sus determinaciones mientras está todavía en los argumentos, descalificando gratuitamente a quienes entre sus propios seguidores lleguen a conclusiones distintas a las aprobadas por la doctrina católica oficial.

Habida cuenta de que algunos autores han pretendido colocar a Zubiri entre el grupo de los personalistas españoles⁵⁶, vale la pena hacer la distinción, ante un trabajo que, aunque no carente de lunares, está signado por una voluntad de fundamentalidad, amén de una muy distinta dirección, generalmente fundante y por tanto no comprometida con las esperadas conclusiones de ningún partido.

7. UNA PERSONA USADA, UNA PROPUESTA USADA

Habida cuenta de que en lo futuro la exposición se centrará de manera más evidente en los temas centrales de persona, pedagogía y bioética, vale la pena aclarar el **uso** de la propuesta zubiriana, que no se ha expuesto sino someramente, y en lo que nos atañe solamente. No se pretende aquí discutir a fondo, hacer una crítica filosófica, mucho menos una apología, y tampoco un resumen. *La reflexión pretende... comprender a Zubiri mismo. Una mera exposición de su pensamiento caería necesariamente en la repetición fastidiosa de lo que él, con mucha mayor claridad y precisión, ya ha dicho en sus libros*⁵⁷.

Quien desee profundizar tiene por supuesto la alternativa de acudir directamente a los textos, los originales del autor, y los aportados por sus estudiosos, que suman entre todos un número bastante importante. Zubiri es prosista que dista de ser ameno o fácil, pero una vez que se supera la barrera de los neologismos y se acostumbra uno a la escritura a veces críptica, a veces mesiánica, se encontrará con una propuesta intelectual que vale la pena consultar, e incluso explotar como se propone este trabajo.

⁵⁵ Ibíd. p.24-27. Para una mejor comprensión, es recomendable revisar los antecedentes, p.11-24.

⁵⁶ Ibíd. p.146-147.

⁵⁷ Rivera, Jorge. *El origen de la filosofía en Xavier Zubiri*, Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, N° 222 (jun 1968) p.552.

8. LA PERSONA ZUBIRIANA

8.1 Persona biestructural

Ya se ha dicho antes que uno de los soportes capitales de la propuesta zubiriana es su concepción estructural de la realidad, que está descrita como sistemática al tiempo que dinámica. También se ha dicho que la sustantividad estructural con la que reemplaza a la sustancia aristotélica debe mucho, por demás, a los avances en la física que estaban lejos del alcance de los pensadores griegos. La distinción entre sustancia y sustantividad es, desde ese punto de vista, subsidiaria, pero ello no la hace menos definitiva.

A más de modelo, la estructura es un símbolo: un símbolo de equilibrio. Si se revisa la obra zubiriana se encontrará una insistente presentación de una concepción tripartita de las cosas y de los conceptos, y ello podría derivarse del rechazo simultáneo de una concepción *monolítica* y por lo tanto sustantiva, inmóvil, aestructural; y de una concepción *binaria* y por lo tanto partidaria de niveles y rangos. La triada es sistemática pero no jerárquica, y con cada triada Zubiri nos hace una tácita declaración de principios, en consonancia con la expresa presentación del mundo que nos hace en el resto de su obra⁵⁸.

Si la triada tuvo inicialmente una significación religiosa, ahora esa analogía es reemplazada por la analogía estructural. Si la triada religiosa derivada de la Trinidad cristiana implicaba una cosmogonía teológica, la triada zubiriana parece implicar una cosmogonía estructural. Tal vez se trate de las dos cosas, pero esa sería una suposición bastante atrevida –incluso insoluble–, aunque también intrigante. En últimas, lo que nos atañe es la descripción de una persona –que luego trataremos como educando– en esa cosmogonía: una estructura que es a su vez miembro de una estructura más grande.

8.1.1 Estructura con notas

La persona zubiriana, inmersa en un complejo sistema universal, es sin embargo dueña relativa de su propio universo, universo sistemático constituido

⁵⁸ La idea de la triada como símbolo estructural no es mía ni fruto de investigación bibliográfica. Está extraída de comentarios del profesor A. Lukomski durante las sesiones de trabajo en la maestría de Pedagogía y Bioética.

por distintos tipos de notas que en su conjunto determinan al hombre. Zubiri insiste en la consideración que habrá que tener con cada una de esas notas: cada elemento de la estructura-persona es determinante de ésta, cada uno de los ladrillos ha de ser tenido en cuenta por quien quiera comprender a la entera construcción, paso necesario para poder luego influir sobre ella. Toda división es formal, pero la existencia, y sobre todo la ejecución, la actividad, *la vida*, es estructura íntimamente una. La nota esencial es una nota móvil, cambiante, imprecisa, etérea, inasible, esa que el hombre no conoce, pero de la cual el hombre es dueño⁵⁹. Aquí se insistirá en la importancia de los elementos para el conjunto.

8.1.2 Nota de una estructura

Pero el hombre-persona, emperador de su pequeño universo individual, es a su vez ciudadano de una serie de universos de distinto rango, en los que ejecuta misiones de muy variado calibre, desde la que lleva a cabo en el universo familiar hasta la que desarrolla en su planeta o en su cosmos. Actor que ha de resultar definitivo, por lo que hace o por lo que deja de hacer, pero siempre actor en un escenario que le trasciende, *que no depende de él para ser, aunque pueda verse afectado por sus actos*. Actor que debe responder ante el entorno que le sostiene y le posibilita la existencia y por ende la actuación. No es necesario darle muchas vueltas a la idea para encontrar el germen que será útil en bioética, en macrobioética. Aquí se insistirá en la importancia del conjunto para el elemento que se asienta en él, pero no como un pasajero –elemento anexo, incidental– sino como una fibra en un tapiz –elemento integral, ingrediente fundido en lo complejo–.

8.2 Personeidad y personalidad

La concepción de una capacidad de ser persona *exclusiva* de la especie humana resulta tan discutible como la concepción de la capacidad de ser persona, en pleno derecho, para la *totalidad* de esa especie humana. Por eso no vamos

⁵⁹ “¿Dónde se encuentra la nota esencial? (...) Pero la esencia no está constituida por una o unas notas sino por todas. (...) Pero, como quiera que sea, esas notas existen so pena de que la realidad no fuera lo que es. Y digo que ellas son el sistema constitutivo, son las que poseen la función fundante respecto de las demás notas constitucionales, por ejemplo, del albinismo”. Zubiri, Xavier. *Sobre la realidad*, opus cit., p.62.

a tratar esos temas, que además, de momento no nos atañen. Lo interesante aquí es la idea de potencialidad, de una estructura apta para alojar y desarrollar al sistema-persona que propone Zubiri; y sobre esa estructura, la idea del gobierno del propio individuo. Si en la óptica zubiriana el carácter personal es connatural al hombre, éste no se ejerce efectivamente desde la formación inicial del plasma germinal. Zubiri acuña la idea de personeidad constitucional de la sustantividad humana, contrapuesta a la personalidad, *modulación de la personeidad gracias a las acciones que el hombre va realizando a lo largo de su existencia*⁶⁰. Un ser que se autoposee, pero sobre todo que se autoforma, se autoconstruye permanentemente. No es una idea especialmente novedosa⁶¹, pero es importante tomada dentro del ambicioso modelo zubiriano, soportando la idea de la autoconstrucción en una precisa estructura previa que le permite desarrollarse. Permite poner en tela de juicio muchas ideas sobre la responsabilidad de educadores y educandos, de individuos y sociedades, pero ese es un tema para el capítulo de la aplicación pedagógica, y sobre todo, de la visión bioética: El dilema del equilibrio en la pedagogía.

8.3 La complejidad de la inteligencia sentiente

Aunque se haya dicho que el centro de toda la propuesta zubiriana consiste en la idea de la inteligencia sentiente⁶², ello dista mucho de ser cierto, ni siquiera cuando se piensa en la aplicación pedagógica, para la cual la inteligencia sentiente es, distinto del aporte más importante, el más evidente y el mejor desarrollado. Pero no es otra cosa que una aplicación de su concepto de realidad sistémica, dinámica y respectiva. Si la realidad es *sistémica*, no queda más alternativa que entender todo proceso como complejo, conjunto. Si la realidad es *dinámica*, hay que entender todo proceso como permanente, y en permanente combinación con otros. Si la realidad es *respectiva*, hay que

⁶⁰ Zubiri, Xavier. *Sobre el hombre*, opus cit., p.129 ss. Citado en Niño Mesa, Fideligno. *Antropología pedagógica*, opus cit., p.129.

⁶¹ Según San Gregorio Nacianceno: «cada uno de nosotros se hace por propia decisión... y somos en cierta forma nuestros propios padres, puesto que nos hacemos a nosotros mismos tal cual deseamos» citado en Burgos, Juan Manuel, *El personalismo*, opus cit. p.174. San Gregorio nació en el 335 y murió en el 390 d.C.: la idea es antigua, y mantiene su validez después de muchos siglos.

⁶² "...el punto a nuestro juicio más hondo y decisivo de la filosofía de Xavier Zubiri: la intelección sentiente como modo primario de acceso a la realidad". Rivera, Jorge, opus cit., p.552.

esperar siempre un intercambio efectivo entre todas las cosas que conforman la realidad. Todo eso es inteligencia sentiente.

Si se define a la interacción de los organismos vitales con la realidad a la que pertenecen como constante de tres momentos básicos, *Suscitación – Modificación Tónica – Respuesta*, Zubiri, acorde con su cosmogonía estructural, los deriva en *Inteligencia Sentiente – Sentimiento Afectante – Voluntad Tendente*. Zubiri realiza una distinción estructural, que no temporal, entre inteligencia, sentimiento y voluntad, pero dentro de una estructura más grande: se trata de una simple lección de anatomía, para la que estudiamos por separado cada hueso, cada músculo y cada nervio, con actitud de carniceros, pero sin olvidar jamás que ninguno de ellos actúa, y ni siquiera existe, con independencia de los otros. En esa tónica, traza Zubiri el mapa de sus tres momentos de la actividad humana, cada uno de ellos analizado en pro de una mayor complejidad –y por lo tanto una mayor precisión– que la que admite para los animales, para los que considera suficiente los primeros conceptos anotados. Existen dos condiciones generales para las versiones humanas de la interacción con la realidad en Zubiri: una frontera móvil y un lazo firme con la realidad, como sigue:

- El momento de suscitación en el ser humano corresponde a una aprehensión de la realidad como realidad, esto es, como de suyo, inteligentemente. Inteligir nace en percibir, en sentir, pero no se separan los dos momentos: percibo, pero como realidad, y a ello se le llama *inteligencia sentiente*.
- Esa percepción de la realidad, se extiende a la modificación tónica, que tiene un nuevo componente, ya no solo afección estímulo sino real, esto es, con un elemento tónico aunado a uno afectivo, que se entiende como *sentimiento afectante*.
- A su turno, la respuesta ya no es reacción, sino opción. Pero opción imbricada en las tendencias ‘reactivas’ animales, que se llama *voluntad tendente*.

Esos cambios son los que constituyen a la habitud intelectual, por los que el hombre trasciende de lo estímulo a la realidad, y a partir de ella, se abre al mundo. Esa habitud, con todo lo inteligente, tiene un origen biológico antes que teórico, porque es cuestión de supervivencia y posibilidades; no es, en su momento aprehensivo, representación, sino presentación de la realidad, y es

distinta, en tanto intelección, de conocimiento y de ciencia⁶³. Imbricación e inevitable referencia a la realidad, en todas las esferas. Una visión comprensiva de la vitalidad humana, plena de aciertos y de falencias, una versión de la actividad humana en consecuencia con la concepción de estructura dinámica de la realidad.

Sin embargo, no logró Zubiri un nivel uniforme de profundidad en el desarrollo de su modelo, sobretodo en cuanto se refiere al tema de sentimiento y voluntad, claramente desfavorecido cuando se le compara con el modelo de la inteligencia sentiente. El hecho de que haya publicado una trilogía de textos relacionados con la inteligencia, y ninguno relacionado con la voluntad y el sentimiento⁶⁴, nos hace pensar que se trató de un asunto de tiempo, pero de cualquier modo, cuando se revisa el texto capital sobre esos temas, que por demás no fue publicado *por* Zubiri en sentido estricto, es evidente un pensamiento que está todavía en etapa de maduración, en tanto se evidencia inacabado, a veces voluble, a veces confuso, a veces contradictorio, a veces con un sabor a sesgo religioso. He ahí, probablemente, la causa de la frecuente elevación de la inteligencia sentiente a cima del pensamiento zubiriano, en desmedro de esas otras áreas, que por insuficientemente desarrolladas no resultan menos interesantes. Sin embargo, no es éste, nuevamente, un estudio sobre Zubiri a profundidad, por lo que los puntos del esquema que atañen al tema pedagógico, de manera positiva tanto como negativa, serán mencionados en el capítulo pertinente.

⁶³ Véase Niño Mesa, Fideligno, *Antropología pedagógica*, opus cit., p.110-115. También es recomendable la citada página electrónica de Roberto Hernández Xavier Zubiri: *El hombre y su obra*.

⁶⁴ *Inteligencia sentiente/Inteligencia y Realidad* (1980/1991), *Inteligencia y logos* (1982), *Inteligencia y razón* (1983), todos publicados por Alianza Editorial. Sobre el sentimiento y la volición, ya citado, es un libro póstumo, 'fabricado' a partir de notas de conferencias en un periodo de unos quince años.

III. PERSONA ZUBIRIANA COMO EDUCANDO

Son naturalezas hermosas y fuertes, (...) que se mantienen a pesar de una mala formación. Mas no basta con que nuestra formación no nos estropee, es preciso que nos haga mejores.
Michel de Montaigne, Del magisterio

1. UNA EDUCACIÓN ESTRUCTURAL

No existe una cosa tal como la Pedagogía Zubiriana. Zubiri no era un pedagogo, si bien fuera un maestro; y escribió poco y a ratos sobre pedagogía, aunque salpique de apuntes pertinentes la mayoría de su obra, dirigida principalmente a otros asuntos. Sin embargo, su concepción filosófica, su concepción de la realidad y de la manera en que es percibida, resultan sustento apetecido para la aplicación pedagógica. La Pedagogía Zubiriana es una construcción en proceso de definirse: ha encontrado sus cimientos y está dedicada a la tarea de interpretarlos para poder crecer sobre ellos.

La primera y tal vez la más básica noción zubiriana susceptible de aplicación pedagógica es la ya anotada noción de la realidad como una estructura no jerárquica. Unidad, imbricación, opuesta a sujeción y a complementariedad, en un modelo de desarrollo pedagógico. Se podría hablar de una evolución signada o evidenciada por tres modelos, bautizándolos como la Pedagogía Tradicional, la Pedagogía Conceptual de la Fundación Alberto Merani y la Pedagogía Zubiriana, aun en proceso de formación.

Aquí es necesario hacer una pausa, y enfrentar el problema de la imprecisión de los nombres elegidos para identificar a esos modelos. Para establecer un esquema como el que se propone, se requieren algunas consideraciones:

1.1 Una clasificación de las corrientes pedagógicas

Existen probablemente miles de clasificaciones concebidas para las corrientes educativas, pero cuando se las mira en conjunto es interesante denotar que comúnmente los autores disertantes exponen un panorama general de

las corrientes que conciben⁶⁵, mientras los autores proponentes exponen un esquema comparativo entre sus propuestas y las propuestas que pretenden corregir o mejorar, entre las cuales frecuentemente se incluye a la Pedagogía Tradicional, reconociendo en pocas ocasiones a ese concepto como impreciso y variable⁶⁶.

La clasificación que aquí se propone tiene una intención comparativa, y escoge a la Pedagogía Tradicional y a la Pedagogía Conceptual en función del contraste que pueden exhibir con respecto a la Pedagogía Zubiriana como tema central de este trabajo, específicamente en cuanto se refiere a la mayor o menor parcelación del educando humano que consideran válida para su modelo. La segunda razón por la cual se ha optado por estas corrientes pedagógicas estriba en el hecho de que comparten un carácter en cierto sentido móvil, impreciso, ya sea por encontrarse en proceso de definición –como la Pedagogía Zubiriana–, en plena evolución –como la Pedagogía Conceptual–, o –como la Pedagogía Tradicional– tratarse de una noción esencialmente inexistente, artificial, imaginaria.

1.2 La Pedagogía Tradicional

La Pedagogía Tradicional no existe, es una cómoda construcción para disparar los dardos de todas nuestras posibles críticas. Si bien la tradición es en esencia un fenómeno insidioso, que *se impone, se establece y se produce casi sin darnos cuenta, con el poder oculto de hacer ver como eterno lo que sólo es temporal*⁶⁷; esa tradición es una realidad distinta para cada momento histórico y contexto cultural. El uso del término como una noción general y precisa, aplicable a todas las circunstancias, no es otra cosa que un proceso de aplastamiento conceptual, que pretende comprimir unos cinco mil años de historia educativa en un cuerpo de evidentes prácticas defectuosas –a nuestros ojos–.

⁶⁵ Educación Liberadora, Enfoque No Directivo, Pedagogía Institucional, Corriente Antiescuela, Educación y Concientización y Pedagogía Popular, como las tendencias pedagógicas trascendentes en Colombia en el siglo XX, en Moreno M., Heladio. Pedagogía y educación, Impreandes Presencia, Bogotá, 1996. p.11-34.

⁶⁶ De Zubiría Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos*, Fundación Alberto Merani, Bogotá, 1994. p.50-51.

⁶⁷ *Ibíd.* p.50.

En el intento de dotar de concreción al concepto de Pedagogía Tradicional que se utilizará en este trabajo, es oportuno recurrir a una figura histórica que delimite ideológica y temporalmente a tan inasible concepto, y esa figura va a ser la de John Locke, que funge el doble papel de revolucionario en su momento y fundador de un modelo que posteriormente será considerado reaccionario: la preeminencia de la razón como noción esencial de la Pedagogía Tradicional. Un concepto y un autor que fueron considerados supremos hace un par de siglos⁶⁸.

Entendámonos: Locke no es el primero que pone a la razón en un pedestal, pero si uno de sus más importantes defensores, por demás con lujosos argumentos. Teórico del liberalismo político, crítico del innatismo⁶⁹ y el racionalismo, su pensamiento busca adherirse a la experiencia concreta⁶⁹. Si le cede a la experiencia –interna o externa– el privilegio de aportar las ideas producto de la sensación o la reflexión, considera a la razón como la facultad que diferencia al hombre sobre las bestias, en relación con la cual las cosas que le son contrarias no pueden ser, en tanto es el juez supremo de todas las cosas⁷⁰. Tanto es así, que propone una educación moral basada en la razón ya que *hay que impedir que nazcan y se desenvuelvan en los niños hábitos de terquedad, rebeldía, soberbia, dominio, etc. Ha de irse en contra de las inclinaciones perversas*: la idea es el dominio de los apetitos y la consecución de la virtud por medio de la razón. Sometiéndose a la razón de sus preceptores, el educando aprende a someterse a su propia razón, cuando la posea cabalmente⁷¹.

Ese endiosamiento de la razón, compartido por Descartes y todos los autores de la Ilustración, es lo que nos permite elegir a Locke como símbolo de la Pedagogía Tradicional, máxime cuando un acercamiento a sus propuestas, como la de conocer al hombre para luego pensar en la manera de potenciar sus

⁶⁸ “Frente a él, las Consideraciones en torno a la educación, de Locke, descansaban encima de la Biblia. Locke encima de la Biblia. Nathan clavó la mirada en aquel libro: qué cosa más abyecta...”. En McCaughrean, Geraldine. *El hijo del pirata*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002, p.11. La novela esta ambientada en 1717. Locke (1632.-1704) publicó sus *Pensamientos sobre la educación* en 1693.

⁶⁹ Abbagnano, Nicola y Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, reimpresión de 2001. p.333.

⁷⁰ Locke, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Sarpe S. A., Madrid, 1984. p195, 223-224.

⁷¹ Moreno, Juan Manuel et al. *Historia de la educación*, Biblioteca de Innovación Educativa - Paraninfo, cuarta edición, Madrid, 1986. p.276-277.

capacidades, como la de utilizar la educación de la élite como punta de lanza para la educación total, como la de razonar la educación moral al nivel de los más pequeños⁷²; nos muestran que Locke y la Pedagogía Tradicional no son ese abominable súmmum de horrores que nos hemos acostumbrado a imaginar.

1.3 La Pedagogía Conceptual

La Pedagogía Conceptual es la teoría pedagógica formulada por miembros de la Fundación Alberto Merani y que orienta pedagógicamente al Instituto Alberto Merani. A diferencia de las otras dos propuestas en comparación, es una construcción clara, específica, aunque todavía en proceso de evolución y desarrollo. Justamente por ese carácter específico pero transicional es el perfecto punto de comparación entre los otras dos tan particulares y difusas nociones.

Aunque concebida en buena parte para enfrentar el dilema de la educación de los excepcionalmente dotados, la Pedagogía Conceptual controvierte la esencia de la práctica educativa actual, a la que se acusa de arrojar al infante conceptos inmanejables para él, conduciendo al aprendizaje memorístico, irreflexivo y transitorio como única alternativa. Pretende entonces remediar ese erróneo enfoque mediante una práctica educativa que parta de las nociones básicas a las complejas, de lo asible a lo abstracto, pero que a más de ello se dirija a un ser humano más allá de lo meramente cognitivo⁷³. Porque la Pedagogía Conceptual no pretende ser una teoría pedagógica para superdotados, sino una teoría pedagógica en pleno derecho, aplicable a todos los educandos en todas las condiciones.

Por supuesto, como toda teoría pedagógica, parte o se afina en una concepción del ser humano, original o apropiada, sobre la que construye su propuesta. La Pedagogía Conceptual se fundamenta en la teoría evolutiva de la mente humana, que la explica como unidad dinámica con tres sistemas: afectivo, cognitivo y expresivo, armados por instrumentos y operaciones mentales⁷⁴. Para este ser humano complejo, se promete una atención eficaz en todos sus

⁷² Abbagnano, Nicola y Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía*, opus cit. p.342.

⁷³ De Zubiría Samper, Miguel y de Zubiría Samper, Julián. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*, Coedición Casa Nacional del Profesor y Editorial Presencia, Bogotá, 1986. Véase particularmente el capítulo CONTEXTO DEL QUEHACER PEDAGÓGICO. EDUCACIÓN Y CULTURA.

⁷⁴ De Zubiría Samper, Miguel. *¿Qué es Pedagogía Conceptual?*, Educación y Cultura, N° 59, Bogotá, Diciembre/2001 – Enero/2002. p.36.

niveles, desarrollando competencias respectivamente afectivas, cognitivas, y expresivas. Sin embargo, y tal vez en razón de sus particulares educandos excepcionalmente dotados a nivel cognitivo, se sugiere un acento en la esfera afectiva⁷⁵, contraviniendo la idea de equilibrio y atención integral que necesitamos para la generalidad de los sujetos de la educación.

1.4 La Pedagogía Zubiriana

Ya se dijo arriba que Zubiri no era un pedagogo. Era un filósofo y un maestro, pero no un pedagogo; y escribió sobre la realidad y su percepción, no sobre la enseñanza. A despecho de un artículo publicado originalmente en 1926⁷⁶ y una larga serie de comentarios incluso en sus obras sobre otros temas, la casi totalidad de la teoría pedagógica zubiriana proviene de sus estudiosos, los cuales nos ofrecen una pléyade de textos entre artículos y libros al respecto.

Adelantándonos al próximo capítulo, hay que decir de una vez que Zubiri no era tampoco un bioeticista, es más, que la bioética le sorprendió en su madurez, cuando resulta tan difícil acomodar el pensamiento a nuevos moldes, y que la difusión del pensamiento bioético se ha sucedido mayormente después de su muerte. Sin embargo, así como explotamos su pensamiento para la pedagogía, es válido explotarlo en pro de la bioética.

Una excelente revisión sobre los textos originales de Zubiri o centrados en él esta disponible para el interesado en el texto *Socialidad de la realidad personal*⁷⁷, de reciente publicación, aunque sin embargo, la lista anotada dista de ser exhaustiva y es posible encontrar un buen número de artículos que no figuran en ella⁷⁸. Toda la construcción de la Pedagogía Zubiriana, aunque se

⁷⁵ Ibíd. P.35-39.

⁷⁶ Zubiri, Xavier. *Filosofía del ejemplo*, en Revista de Pedagogía, Año V, N°55, Madrid, 1926, p.289-295.

⁷⁷ Suárez Medina, Gabriel Alfonso. *Socialidad de la realidad personal*, Pontificia Universidad Javeriana – Cargraphics, Bogotá, 2001.

⁷⁸ Martínez M., José Antonio. *Xavier Zubiri y su esbozo de educación intelectual*, Análisis, Bogotá, volumen 25 N° 48 (julio/dic 1988) p.137-149.

Marquín Argote, Germán. *Aportes de Zubiri a la historia de las mentalidades*, Cuadernos de filosofía latinoamericana, Bogotá, N° 62-63 (ene/jun 1995) p.103-118.

Niño Mesa, Fideligno. *Pedagogía y política desde una inspiración zubiriana*, Cuadernos de filosofía latinoamericana, Bogotá, N° 61 (oct/dic 1994) p.61-89.

Ruiz López, Luis Enrique. *Hacia una didáctica de la filosofía con base en Zubiri*, Revista Análisis, Bogotá, volumen 25 N° 48 (julio/dic 1988) p.287-304.

cimente en la obra de Zubiri, es posterior y secundaria a ella, y pendiente de encontrar su forma definitiva.

Hechas estas breves reflexiones sobre los tres modelos elegidos para trazar una comparación sobre la visión estructural del sujeto educativo, es posible presentar un bosquejo ordenado con un criterio evolutivo, que no cronológico, puesto que por lo menos las raíces de la Pedagogía Zubiriana son anteriores a las de la Pedagogía Conceptual. Así las cosas, se asignará un esquema de niveles para la Pedagogía Tradicional, uno de complementariedad para la Pedagogía Conceptual, y uno de imbricación para la Pedagogía Zubiriana, como sigue:

- 1) NIVELES: Un esquema donde la *inteligencia rectora* dirige, la *voluntad instrumento* decide y los *sentimientos imperfectos* son mantenidos bajo control. El objetivo es el **dominio**.
- 2) COMPLEMENTARIEDAD: Un esquema donde inteligencia, sentimiento y voluntad son complementarios y aun necesarios, pero distintos. El objetivo es el **equilibrio**.
- 3) IMBRICACIÓN: Unidad estructural donde pueden identificarse los elementos. El objetivo es el **reconocimiento**.

Como puede verse, aunque a grandes rasgos se comparte la idea de inteligencia, sentimiento y voluntad como notas del ser humano, y por ende, del educando humano, sólo la Pedagogía Zubiriana los considera como una unidad que es imposible de fragmentar y por lo tanto de afectar por áreas, de manera aislada. Toda acción educativa tiene un efecto complejo, y debe considerarse ese complejo efecto en el momento de proyectarla y de calificarla. Reconocer a cada uno de los elementos combinados es paso imprescindible para tenerlos en cuenta y trabajar *con ellos*, no a pesar de ellos ni por encima de ellos, es propuesta esencial de la Pedagogía Zubiriana.

2. EL PROBLEMA DE LOS MATERIALES Y LOS OBJETIVOS: UNA EDUCACIÓN PERSONAL

Uno de los grandes problemas de la pedagogía es la dificultad que tiene en definir sus materiales y sus objetivos, que no son otros que el hombre en

sociedad, y lo que ese hombre y esa sociedad aspiran a lograr. Dicho así resulta tema muy sencillo, pero cuando se le mira con cuidado resulta tema tan difícil como el que más: los borrosos límites de un material que no se puede definir por completo, y de unos objetivos que no pueden ser predeterminados pero tampoco pueden permanecer en eterno suspenso.

La persona zubiriana es un *material* cuidadosamente descrito, en la línea que proponía Locke: conocer al hombre para poder fortalecer y desarrollar sus facultades. Ello no equivale a dictar al educando su camino, pero tampoco a dejarlo sin guía alguna. El educando exige respeto, pero también ayuda. El respeto por la autonomía no implica abandono.

El equilibrio entre la dictadura y el abandono es el difícil desafío de la pedagogía, que no puede refugiarse en la estrategia de Poncio Pilatos: lavarse las manos descargando la carga en una utopía audaz pero irresponsable:

*Muchas veces me imagino que hay un montón de niños jugando en un campo de centeno. Miles de niños. Y están solos, quiero decir que no hay nadie mayor vigilándolos. Sólo yo. Estoy al borde de un precipicio y mi trabajo consiste en evitar que los niños caigan a él. En cuanto empiezan a correr sin mirar a donde van, yo salgo de donde esté y los cojo. Eso es lo que me gustaría hacer todo el tiempo. Vigilarlos. Yo sería el guardián entre el centeno*⁷⁹.

La práctica educativa no puede conformarse con no hacer daño, y tampoco con prevenirlo, es necesario además hacer algún bien. Con toda prudencia, con mucho cuidado y paso a paso, pero sin paralizarse ante la responsabilidad. Todos los defenestradores de la escuela nos señalan los defectos de la práctica educativa, pero rara vez nos ofrecen alternativas, excepto la de renunciar a influir, y en consecuencia privar a nuestros educandos de la instrucción, de la guía, de la compañía a que tienen derecho.

Entregar herramientas no equivale a obligar a usarlas. Enseñar una concepción del mundo no es errado, en tanto no se la declare como final e inapelable.

79

Salinger, J. D. *El guardián entre el centeno*, Alianza Editorial, Madrid, 2000. p.185

Hay que enseñar, pero también hay que enseñar a dudar de lo enseñado⁸⁰, porque lo que afirma la autoridad del enseñante puede menoscabar la autonomía del enseñado⁸¹, cuando se establece un esquema vertical cerrado de verdades indiscutibles. Si una concepción del mundo ofrecida como opción no es un crimen, tampoco lo es ofrecer alternativas de vida, presentar como factible un abanico de destinos vitales abierto para cada persona. La persona zubiriana es un material profusamente estudiado, ambiciosamente definido, pero abierto a objetivos completamente indefinidos, accesibles, infinitos.

Es tan peligroso el riesgo de modelar artificialmente una personalidad, como el riesgo de desperdiciar su talento, o coartar su desarrollo. La práctica educativa debe facilitar el desarrollo de esa personalidad individual, no limitarlo, pero tampoco dejarlo sólo.

El desarrollo de la personalidad individual es el fin último de toda acción educativa, que se reconoce a sí misma como uno más entre los elementos en juego para lograr ese desarrollo. Sólo que es tal vez el único elemento sujeto de posible planeación, y relativa homogenización: si la sociedad puede planificar el curso de uno de los factores capaces de moldear el desarrollo de la personalidad de sus asociados, adquiere la enorme responsabilidad aneja a ese privilegio. No existe otro objetivo asociado de la práctica educativa, y la Pedagogía Zubiriana, como lo hiciera la pedagogía aristotélica hace tantísimos años y en tan distintas circunstancias, propende por la *plenitud de lo humano en el hombre*⁸². En palabras de Zubiri, el hombre tiende a algún bien, y su bien es la *plenitud de su sustantividad*⁸³.

⁸⁰ «Pues, tanto como saber, me agrada dudar» Dante, Infierno, XI, 93, citado en Montaigne, Michel de. Ensayos I, Ediciones Cátedra, Madrid, 1996. p. 204.

⁸¹ «La autoridad de los que enseñan perjudica a menudo a los que quieren aprender». Cicerón, De la naturaleza de los Dioses, I., 15, citado en Montaigne, Michel de. *Ensayos*, opus cit. p.203.

⁸² Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la Educación y la Pedagogía*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1951. Citado en Unvivo M., Julio Esteban, *Escuela de Formación Pedagógica para Docentes Universitarios - Fundamentos del modelo pedagógico*, Universidad Libre, Bogotá, 2002. p.21.

⁸³ Zubiri, Xavier. *El problema del mal, en Sobre el sentimiento y la volición*, Editorial Alianza, Madrid, 1992. p.252-253.

3. UNA EDUCACIÓN ANCLADA EN LA REALIDAD

Una pedagogía zubiriana, como toda teoría pedagógica, está hecha en principio para ser aplicada y no discutida con los alumnos. Claro, no se trata de fría manipulación, y habrá que discutir lo que se está haciendo con quienes lo reciben, pero primero debe ser metabolizado por quienes lo practican. Antes de enseñar, el maestro debe aprender, y la discusión debe empezar por el educador, pero no terminar en él. *El ejemplo es el instrumento esencial de la educación intelectual*⁸⁴.

Si bien no deberá imponerse al educando un modelo del mundo, debe ofrecérsele, y debe abrírsele; pero sobre todo, debe demostrársele como posible, y mejor aun, como auténtico, porque de ello derivará conceptos como responsabilidad, tolerancia, convivencia, respeto, vida de la tierra.

La educación latinoamericana ha sido puesta históricamente como la esperanza de redención para el continente, y sin embargo, los enormes esfuerzos, y los enormes progresos realizados en ese campo, sin poder calificarse como infructuosos, tampoco han derivado en los frutos que se esperaba de ellos. El aplastante aumento numérico en la cobertura educativa, tanto en número de educados como en años de educación cursada, lamentablemente ha estado atado a un descenso en la calidad de esa educación. Se trata de un sistema educativo que ha sido reformado pero no renovado, que “*constituye un sistema ampliado y modernizado, cuya filosofía y objetivos siguen respondiendo a los requerimientos e ideales del siglo XIX y cuyas rigideces aumentan en forma creciente*”⁸⁵. La Pedagogía Zubiriana propone renovar radicalmente tanto la noción como la realidad del sistema educativo, claro, sin necesidad de recurrir

⁸⁴ “En el fondo, pues, la intuición intelectual es el método de que toda pedagogía se viene sirviendo sin percatarse tal vez de su enorme trascendencia filosófica. El ejemplo es el instrumento esencial de la educación intelectual. Al afirmar que ésta ha de ser intuitiva no pretendemos, por tanto, que haya de ser empírica, sino justamente todo lo contrario. 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. La intuición se tiene o no se tiene, no cabe refutarla ni forzarla. En estas condiciones la misión del maestro es colocar al discípulo en el “punto de vista” adecuado para que “vea” el objeto”. Zubiri, Xavier. *Filosofía del ejemplo*, en Primeros escritos (1921-1926), Editorial Alianza, Madrid, 2000.p.367-368.

⁸⁵ Weinberg, G., *El universo de la educación como sistema de ideas*, en Zea, L. (coord.), América Latina en sus ideas, Siglo XXI, México, 1986. Citado en Niño Mesa, Fideligno. *Hacia una pedagogía de la realidad en perspectiva zubiriana*, Revista Análisis, Bogotá, volumen 26 N° 49-50 (enero/dic 1989) p.224

al tono apocalíptico ni redentor que pareciera sugerir la cita. Pero por supuesto, ello requiere en principio ubicarse en la realidad desde la pedagogía.

3.1 El rol dentro de la realidad en que participamos como educadores y educandos

Volvamos a repetirlo: la realidad zubiriana es una realidad estructural, un sistema cerrado en términos de teoría de las presiones de los gases, pero abierto en términos de la no posibilidad de aislamiento. Una realidad donde no pueden existir los eremitas: exactamente lo contrario de aquella realidad que concebía la educación monacal y la escolástica, prisioneras en sus preciosos mundos privados, desconociendo el evidente hecho de que el resto del mundo les afectaba y era afectado por ellas.

El maestro debe entender que nada de lo que haga es indiferente, pero tampoco total, y ni siquiera suficiente. El alumno debe entender su abismal importancia como pieza infinitesimal del gigantesco sistema universo. El universo de posibilidades y de riesgos, y de responsabilidades; que se deriva de ello, es inabarcable, pero exige ser tenido en cuenta.

El hombre no soporta sino que determina sus posibilidades dentro de la circunscripción que las cosas ejercen sobre aquellas. Eso es lo que se llama situación, distinta de la mera ubicación, común a los seres *—que suponemos—* capaces de inteligencia⁸⁶. El hombre no crea la realidad, pero si desarrolla una actividad creativa en ella, esencialmente determinante, amén de determinada. La relación de educandos y educadores entre sí y con el resto de aquello que constituye la realidad, es una relación compleja, nunca aislada, nunca lineal, nunca simple. Es imposible salir del escenario en que actuamos nuestra vida, es imposible evitar tropezarse con los otros actores.

3.2 La tónica de la realidad en que participamos como educadores y educandos

Un sistema donde todas las cosas pueden afectar, implica hacerse consciente de esa afección, y conocerla, para no reducirla a un misterioso estorbo que por

⁸⁶ Cevallos, Noé. *Idea zubiriana del hombre*, Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, N° 180 (dic 1964) p.424-425.

no poder ser manejado debe ser ignorado. El maestro debe reconocerse como sensible, y también el alumno, pero debe reconocer, tanto como su derecho a sentir, el derecho del otro.

Se toca aquí otra vez el tema de los sentimientos y la razón, o el de los juicios de valor, que están muy cercanos aunque no significan lo mismo. Se concibe al sentimiento como lo opuesto a la razón, como lo ausente de razón. La idea de los sentimientos como separados de la razón es tan insostenible como la idea de los sentimientos ajenos a la percepción de la realidad: uno no se separa de su razón por un sentimiento, aunque a veces decida renunciar a la conclusión puramente lógica para tomar una decisión, ignorando deliberadamente el juicio racional. Si no se reconocen a los sentimientos como imbricados con la razón, no se los puede reconocer como valiosos, sino como un peligroso defecto que nos hace menos capaces: *la emoción sin razón es ciega*⁸⁷. Y si simplemente no se reconoce a los sentimientos como reales, se los convierte, ahora sí, en una peligrosa debilidad: nada más peligroso que lo desconocido, nada más inconsciente que cerrar los ojos para negar la existencia de un terreno que forzosamente hemos de recorrer.

Reconocer al sentimiento no implica elevarlo a la categoría de referente supremo: ello sería caer en el mismo error del racionalismo extremo, y terminaría, como históricamente se ha demostrado, en una reacción antisentimental producto del rechazo de un modelo vital inasible y próximo al ridículo: recordemos el final del movimiento romántico en la Europa del siglo XIX. Zubiri reconoce un elemento subjetivo en el modo de sentir que es el sentimiento, el atemperamiento a la realidad. Pero nos recuerda que *tiene como referente a la realidad*: se siente acerca de algo, la interacción entre el sintiente real y la realidad que lo soporta es condición del sentimiento⁸⁸.

Resulta por supuesto insostenible la idea de educar los sentimientos. La educación sentimental consistiría en reconocer, en identificar, en permitir los sentimientos; los propios y los del otro, los del compañero educador y los del compañero educando, sin elevarlos a eventos sagrados ni denostarlos como

⁸⁷ Singer, Peter. *Una vida ética*. Escritos, Taurus - Santillana Ediciones Generales, Madrid, 2002. p.15.

⁸⁸ Sobre el tema del sentimiento, véase Zubiri, Xavier. *Reflexiones filosóficas sobre lo estético, en Sobre el sentimiento y la volición*, opus cit. p.321-392.

falencias, signos de debilidad. Tener en cuenta el campo de la autoestima de profesor y alumno es elemento esencial de esa tarea.

3.2 Las opciones y las posibilidades en la realidad en que participamos como educadores y educandos

Si la volición de Locke procedía enteramente de la experiencia interna, *la reflexión*⁸⁹; la volición de Zubiri parece proceder de todo menos de ella, ya que el proceso del juicio no aparece claramente definido en su modelo del acto de la voluntad⁹⁰. Quizá el punto más débil del modelo de la persona zubiriana; el análisis acerca de la voluntad olvida el momento del juicio racional, o lo deja de lado en su empeño de intentar un rescate de las tendencias y apetitos como elementos de esa voluntad, rescate brillante por contraste. Además, Zubiri afirma que la voluntad es esencialmente querer⁹¹, como si la voluntad estuviera en el deseo, y ello es insostenible; la voluntad está relacionada con el apetito y con el acto, pero la esencia de la voluntad es, ineludiblemente, la decisión. Para los efectos de este texto, y en ausencia de argumentos contrarios válidos, por lo menos en la obra zubiriana, *voluntad es elección*.

Sin embargo, existen aportes interesantes del modelo zubiriano de la voluntad. El primero de ellos es el ya mencionado rescate de las tendencias, no como un error, no como una debilidad que nos rebaja hacia el mundo animal, sino como una característica, un elemento compartido con ellos y parte esencial de nuestra realidad personal. Análogo a lo que sucedía con los sentimientos, el problema con las tendencias no está en su existencia sino en su desconocimiento.

El segundo aporte zubiriano en el tema de la voluntad es la vuelta a la idea de la libertad como una consecuencia de la voluntad, y por lo tanto una

⁸⁹ Locke, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*, opus cit. p.214

⁹⁰ a) un despertar al querer, un momento de patos, b) una contemplación panorámica de lo querido, un momento de alerta, c) una parcialidad, un momento de preferencia. Pero también existirían d) un momento de espectancia consagrado a la vigilancia de lo accesible o inaccesible, e) un momento de urgencia, que define el tiempo de decidirse, f) un momento de arrojamiento, que define el tiempo de poner manos a la obra, g) un momento de firmeza, que define la constancia en el acto de lo decidido y finalmente h) un momento de fruición. Véase Zubiri, Xavier. *Acerca de la voluntad, en Sobre el sentimiento y la volición*, opus cit. p.60. Puede observarse la ausencia del momento del juicio racional dentro del proceso de la voluntad.

⁹¹ *Ibíd.* p.41-47.

responsabilidad que no se puede descargar en las circunstancias externas. La libertad es primero una propiedad del sujeto que una posibilidad del medio. Somos libres porque tenemos voluntad, no usamos la voluntad porque la libertad nos lo permita. La libertad es una consecuencia de la voluntad, no una condición para ella⁹².

La idea de la libertad es justamente la más interesante que se puede tomar en este campo de la propuesta de Zubiri. Si la educación de la voluntad es un imposible esencial, no sucede lo mismo con la libertad. La voluntad es una facultad –o una potencia, o un principio– demasiado esencial a la persona humana, para ser educable. Por el contrario, la libertad, *que no es más que el aspecto modal de la índole y el ejercicio de la voluntad*⁹³, es, en su calidad de modo y no de esencia, susceptible de educación, y allí construye Zubiri su propuesta, nunca bautizada así, para la educación de la voluntad.

Cuando uno busca textos sobre la educación de la voluntad, corre el riesgo de encontrarse con textos de recetas de autoayuda barata, o por el contrario, textos de sugerencias profundamente coherentes, pero no explicitadas. Zubiri habla de educar la voluntad, pero no dice como, aunque si dice como se desarrolla y potencializa la libertad:

- LA NATURALIZACIÓN DE LA LIBERTAD: *De ahí que las tendencias, en un ser como el hombre, si bien no son formalmente libres, si bien en muchos casos son participativamente libres, la verdad es que en todo caso son exigítivamente la raíz de una libertad... naturalmente, en un cierto momento, las tendencias más libremente favorecidas son las más radicalmente exigítivas de su acto. Eso es lo que yo llamaría la naturalización de la libertad*⁹⁴.
- LA POTENCIACIÓN DE LA LIBERTAD: Desde un *mínimum de libertad*, la libertad de arrepentirse o ratificarse en lo pasado, sigue una *organización de las tendencias*, que influye en la libertad futura, luego una *funcionalización de la libertad*, que compromete o no a la libertad futura y por último

⁹² Ibíd. p.119-120.

⁹³ Ibíd. p.120.

⁹⁴ Ibíd. p.143-146.

una *habitudinalidad de la libertad*, que establece o no la costumbre de ser libre⁹⁵.

Si el ejercicio de la voluntad es una responsabilidad, la educación de la voluntad es un atrevimiento, y allí está uno de los desafíos de la enseñanza. La autonomía de la voluntad, entre la razón y el capricho, no nace, pero tampoco se implanta o se modela.

Es muy difícil establecer que debe hacer un maestro en cuanto a la voluntad de sus alumnos. No existe un libro de recetas, no porque no se haya escrito, sino porque no puede existir en nuestra dinámica y específica realidad. El gran desafío del maestro está anotado arriba, y es un desafío enorme: *hay que trabajar en la costumbre de ser libres*⁹⁶.

IV. EDUCANDO ZUBIRIANO Y BIOÉTICA

*No soy ni hombre ni mujer
sólo soy una persona.*

José María Cano, Mecano / Mecano

1. EL PROBLEMA DE LAS DEFINICIONES

Si se recuerda que al iniciar este trabajo se mencionaba la dificultad de precisar los conceptos apropiados para términos como educación, pedagogía, filosofía; resultará fácil entender la enorme dificultad que entraña la definición de la palabra bioética. Si parece fácil encontrar multitud de textos que tratan sobre el tema bioético, también es cierto que la mayoría de esos textos ofrecen definiciones puramente etimológicas –*la ética de la vida*–, en repeti-

⁹⁵ Ibíd. p.147-149.

⁹⁶ Los últimos cuatro párrafos de este capítulo están tomados de un texto previo, la relatoría *Acerca de la voluntad*, presentada como requisito de trabajo de la maestría en Pedagogía y Bioética, los días 5 y 6 de abril del año en curso. Se han reciclado sin variación por considerarlos válidos en este contexto.

das ocasiones limitadas al campo de la salud⁹⁷, y en muchos casos nociones ampulosas e imprecisas en su ambición de cubrirlo todo. Y es que la bioética es esencialmente ampulosa e imprecisa: excesivamente amplia si accedemos a ella por el camino del *bios*, fuente de inacabables discusiones si lo hacemos por la ruta del *ethos*.

La vida es demasiado grande, la ética muy difícil de calificar, y encima le agregamos biotecnología, justicia social, ambientalismo, principio y fin de la persona, ejercicio de las profesiones clínicas, situación moral de los vivientes no humanos, etc. Se ha descrito a la bioética como una ciencia transdisciplinar, y luego como una ciencia de la complejidad: su sola clasificación como una ciencia es ya un enorme problema.

Pero la bioética es necesaria. No podemos decir muy bien que es, en una definición de veinte palabras, que no llegue a ser una descripción ni un discurso; pero podemos decir que es necesaria. Su carencia de fronteras, su ambicioso alcance y su falta de certezas son característicos de nuestro tiempo. El posmodernismo, asiento de la indefinición –o de las demasiado elaboradas definiciones– es el momento histórico de la bioética.

Hemos profundizado tanto en cada una de nuestras ciencias, que ya no resulta posible a ninguna persona abarcarlas todas para poder balancearlas y comunicarlas, ni siquiera desde un punto de vista general: esa misión le corresponde ahora a una entidad académica, y ella es la bioética. Por supuesto, la educación y su rectora la pedagogía están incluidas en el campo de la bioética, y por distintas vías: la bioética de la educación y la educación de la bioética. Si bien la segunda vía es un problema que se plantea exclusivamente a la teoría pedagógica, la primera en cambio es anterior a ésta y compromete la esencia pedagógica, así como su trasfondo filosófico. Por eso se ha recurrido en este trabajo a la obra de un filósofo.

⁹⁷ “Bioética: estudio sistemático de la conducta humana en el campo de las ciencias biológicas y la atención de la salud, en la medida en que esta conducta se examine a la luz de valores y principios morales”. *Encyclopedia of Bioethics*, citada en Organización Panamericana de la Salud. Bioética: Temas y Perspectivas, Publicación Científica N° 527, Washington, 1990. p.ix

Ya se dijo antes, Xavier Zubiri no trabajó en bioética, y ni siquiera podemos estar seguros de que haya conocido con alguna suficiencia a esa corriente de conocimiento. Sin embargo, su obra filosófica puede ser y ha sido objeto de explotación en el campo bioético, a través de un autor tan reconocido como Diego Gracia, decano de la bioética española y figura insoslayable de la bioética hispanoamericana. Incluso se le menciona como soporte principal de una escuela bioética⁹⁸. Así que si Zubiri es válido para la bioética clínica, ¿por qué no ha de serlo para la pedagogía y la bioética?

2. EL PROBLEMA DE LAS RELACIONES

Las relaciones de conocimiento entre filosofía, pedagogía y bioética aparecen ahora como tema de discusión. Ya se sustentó de algún modo la relación fundamental que existe entre filosofía y pedagogía, que más allá del carácter histórico abarca la esencia de ambas ciencias. Pretender ahora incluir a la bioética dentro de la ecuación exige definir si será aceptada como miembro de derecho, o si se concebirá una relación indirecta mediada por alguna de las otras dos disciplinas. Hay que pensar en la calidad del vínculo de la bioética –conocimiento nuevo, aunque anclado en la historia– con la pedagogía y la filosofía –antiguos saberes con una prolongada evolución–.

2.1 Filosofía y bioética (y también medicina)

Para muchos la bioética es simplemente una forma de filosofía. Incluso, una rama subsidiaria de la ética, que a su vez sería una rama subsidiaria de la filosofía. Nada más alejado de la realidad, incluso la realidad virtual de las discusiones académicas.

Es cierto que la bioética bebe de la filosofía, y de la ética, y del enorme acervo histórico que ambas nos han legado. Pero no son ellas las únicas raíces de la bioética, la cual también procede –y sigue procediendo– de la ecología, la política, la biología, la medicina, la sociología, y casi de cualquiera de las

⁹⁸ Escuela principalista de validez universal pero no absoluta y jerarquizada, que incorpora a los 4 principios de la escuela norteamericana el principio de Tolerancia. Véase Cely Galindo, Gilberto (editor). *Bioética y universidad*, Centro Editorial Javeriano CEJA, Bogotá, 1997. p. 27-31.

ciencias sociales tanto como de las naturales, que de alguna manera se entrelazan con ella y entre sí. La bioética es el epítome de la complejidad que se alimenta de otros saberes. Y no sólo se alimenta de ellos, no se limita a ser una *síntesis* de conocimiento. La bioética es una *génesis* de conocimiento, a partir de la integración y desarrollo del conocimiento previo, junto con una realidad que diariamente ofrece una nueva cara.

Es manido recurso argumental la presentación de la medicina como salvadora de la ética de la primera mitad del siglo XX, a partir del resonante artículo de Stephen Toulmin de 1982, referencia insoslayable en la historia, no de la bioética, sino del *papel* de la bioética en el concierto del conocimiento, en lo que puede hacer de la bioética algo más que un caprichoso nombre para una forma de ética, una forma de filosofía aplicada. Fijaros en que Toulmin no se apoya en los bien conocidos tópicos de los cambios tecnológicos, en los nuevos problemas que ameritan nuevas decisiones; en suma, en los cambios *al interior del ejercicio médico*; sino en los que el ejercicio médico *per se pudo producir en el pensamiento ético*: establecimiento de fines vitales para el trabajo ético, recuperación del estudio de casos como fuentes para modelar el pensamiento ético, vuelta a la ética deontológica en el sentido del deber hacer, de una virtud que se expresa en la práctica más allá de la contemplación o la argumentación⁹⁹.

En la misma tónica de Toulmin, esto es, la discusión de aquello propio de la medicina que es capaz de afectar a la formulación o la concepción de otros saberes, proponía Michel Foucault a la cruda inmovilidad de la muerte como cimera de la terrenalidad de la medicina que le permite erigirse como polo a tierra del conocimiento que tiene el hombre del mundo que le sostiene y de sí mismo. De la supresión de la existencia humana nace el amarre del hombre a la realidad de esa existencia que alguno de sus iguales ha perdido¹⁰⁰.

Pero por supuesto, reconocer la importancia de aquella calidad esencial de la medicina que la posibilita como moderadora del pensamiento humano,

⁹⁹ Toulmin, Stephen. *How Medicine Saved the life of Ethics*, Perspectives in Biology and Medicine, volumen 25 N° 4 (1982) p. 736-749.

¹⁰⁰ "Lo sensible, inagotable para descripción, y que tantos siglos han querido evitar, encuentra al fin en la muerte la ley de su discurso; es ella la que fija piedra tangible, el tiempo que vuelve, la hermosa tierra inocente bajo la hierba de las palabras". En Foucault, Michel. *El nacimiento de la clínica*, Siglo XXI Editores, México, 1977. La edición original en francés data de 1963.

no implica cerrar los ojos ante los peligros que esa moderación puede arrastrar consigo. Si la medicina ha sido capital en el desarrollo de la bioética, es momento de que la bioética esté atenta en prevenir la excesiva medicalización de sus esquemas. Los procesos de pensamiento, los métodos de resolución de problemas probados como válidos en el campo de la bioética clínica, no pueden extrapolarse sin más a otros escenarios, como se insistirá más adelante al tocar el tema de los principios bioéticos. Análogo a lo que se dijo antes con respecto a la filosofía y la pedagogía, le toca a la bioética salir del refugio con que le ha arropado la medicina, tal vez ofreciéndole aislamiento aunado a su protección. No se trata de renunciar al punto de vista de la medicina, simplemente se trata de abrir ese campo de visión.

La filosofía aportó a la bioética, amén de todo su saber, la estructura general del conocimiento, la manera de decir y de pensar, pero la bioética aporta a la filosofía una relación íntima con la dinámica de la vida, que es su terreno natural, del que participa de una manera distinta pero tan importante como la filosofía. La bioética, ciencia de la vida, anima vigorosamente a la teoría filosófica que le ha servido antes de soporte.

2.2 Pedagogía y bioética

Ya se dijo antes que se trata de una relación de doble vía: la educación en bioética, la bioética de la educación. La educación en bioética es ya un problema difícil de la teoría y la práctica docente: se propende por una vuelta de la ética al currículo de todos los estudiantes, particularmente de los que se preparan para la docencia, pero se reconoce a esa inclusión como insuficiente, aunque no por ello menos necesaria¹⁰¹.

Es curioso: la conducta ética, la convicción ética, no son susceptibles de ser enseñados, tan sólo es posible discutir y teorizar sobre ellas: la ética no se puede enseñar. Pero la bioética sí. El enorme porcentaje que tiene de ciencia positiva hace de la bioética un material más asible, que resulta a la par más

¹⁰¹ “La formación ética es una demanda inaplazable, no sólo para los educandos, sino sobre todo, y prioritariamente, para los mismos educadores. La presencia de una materia de ética profesional en los currículos pedagógicos, sin duda, no va a llenar el vacío por sí sola; pero sin ella, no podrá afrontarse seriamente tan gravosa ausencia”. En Altarejos, Francisco et al. *Ética docente*, Editorial Ariel, Barcelona, 1998. p.12

complejo que la ética elemental, y más *atractivo* que ella. Por otro lado, la contextualización dada por esas ciencias positivas permite, o mejor, facilita la privilegiada posición del discípulo ante la verdad que se le desea hacer presente, línea fundamental de la única propuesta zubiriana clara y exclusivamente pedagógica¹⁰². Igual sigue quedando a la autonomía la decisión de llevar o no una vida ética, pero la bioética, anclada tan profundamente en la vitalidad de lo cotidiano, es una enorme fuerza a favor de esa decisión.

Pero el problema estriba en que la educación en bioética es un terreno que se conservó virgen hasta hace muy poco tiempo, particularmente en el territorio de la educación básica y media, justamente el periodo del ciclo educativo donde se realiza en gran porcentaje la formación del educando, antes que la información del mismo. La única experiencia reportada de un trabajo sostenido en este campo corresponde a la labor realizada por la Universidad El Bosque a partir del segundo semestre de 1997 y hasta el momento, labor que ha permitido *extender la bioética a más de 20.000 maestros en todo el país, los cuales tienen claras incidencias sobre los estudiantes y los padres de familia*¹⁰³. Un módulo de trabajo que presenta aspectos fundamentales de la bioética y pone en práctica –por medio de talleres– al método principialista¹⁰⁴ como mecanismo de resolución de conflictos en la escuela, ubicado en el ciclo de estudios de postgrado de docentes en ejercicio, con evidentes pruebas de entusiasta recepción por parte de los mismos que debe derivar en una multiplicación de los principios bioéticos en sus propios educandos y los segmentos de la sociedad que están bajo su influencia, el germen de una *socialización de la bioética*, objetivo último de todo el programa¹⁰⁵.

¹⁰² “En el fondo, pues, la intuición intelectual es el método de que toda pedagogía se viene sirviendo sin percatarse tal vez de su enorme trascendencia filosófica. El ejemplo es el instrumento esencial de la educación intelectual. Al afirmar que ésta ha de ser intuitiva no pretendemos, por tanto, que haya de ser empírica, sino justamente todo lo contrario. 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. La intuición se tiene o no se tiene, no cabe refutarla ni forzarla. En estas condiciones la misión del maestro es colocar al discípulo en el “punto de vista” adecuado para que “vea” el objeto”. Véase Zubiri, Xavier. *Filosofía del ejemplo*, en Primeros escritos (1921-1926), Editorial Alianza, Madrid, 2000. p.367-368.

¹⁰³ Programa de Bioética – Universidad El Bosque. Historia de la Bioética en Colombia, Universidad El Bosque – Editorial Kimpres, Bogotá, 2002. p.40.

¹⁰⁴ Véase al respecto el punto 3.1 El problema de los principios, unas páginas más adelante

¹⁰⁵ Escobar Triana, Jaime. *La enseñanza de la bioética general en la construcción de una ética civil* – Experiencia de la Universidad El Bosque, Investigación Educativa y formación docente, Bogotá, año 1 25 N° 1 (mayo de 1999) p. 736-749.

Sin embargo, seguimos hablando de un campo en el que falta mucho por explorar, empezando, por supuesto, por la necesaria evaluación del trabajo pionero mencionado unas líneas más arriba, que requiere pasar la prueba del tiempo y la evaluación de agentes externos, que necesita un análisis que avance más allá del simple registro de la innovación, que proponga métodos de trabajo que sean propios de la pedagogía, y no adaptaciones, más o menos logradas, de los métodos del hospital trasladados al salón de clase. No hay que olvidar que la educación *en* bioética, y su primera etapa, la educación en bioética *a los maestros*, es la base necesaria para un trabajo en la bioética *de* la educación que pretenda ser algo más que la mirada zoológica de un observador externo que interpreta, nunca suficientemente, fenómenos ajenos a sí mismo cuyo sentido esencial se le escapa. Poner la primera piedra no es suficiente, hay que construir sobre ella.

Una segunda vía de encuentro entre la bioética y la pedagogía es esa vía inversa, la que trata sobre la bioética de la educación. El punto de encuentro aquí es, por supuesto, el concepto de persona, sujeto central de ambas disciplinas. No sobra llamar la atención sobre el hecho de que la bioética, aunque se preocupe por la totalidad de la vida, únicamente puede conversar con la vida humana, de momento. La bioética calificará, entonces, los conflictos y fortalezas que pueda tener la práctica pedagógica en su encuentro con la autonomía y otros principios éticos. La educación que llevamos a cabo, sustentada en la pedagogía que damos por correcta, ¿respeto al estudiante? ¿Lo beneficia? ¿No lesiona sus intereses en modo alguno? ¿Es equitativa con los alumnos, los maestros y la sociedad? ¿Es justa para la sociedad de los vivientes? Enormes y numerosos interrogantes que corresponde a la bioética resolver, trabajando hombro a hombro con la pedagogía. El aula, lugar por excelencia de la práctica educativa, es un espacio de conocimiento, pero también un espacio de comunicación, de relación, de poder, de autonomía, de vitalidad personal, y el lugar natural de la reflexión bioética.

3. BIOÉTICA EN UNA PERSPECTIVA ZUBIRIANA: UNA BIOÉTICA PERSONAL ALOJADA EN UN MUNDO DINÁMICO

La bioética desde el punto de vista de Zubiri es una realidad personal, y la concepción de una realidad estructural y dinámica es una construcción desde el punto de vista de la persona, porque sólo se considera a la persona capaz de

percibirla en su esencia, en ese carácter. Por lo tanto la bioética pedagógica que derivaríamos de la propuesta de Zubiri es una bioética para la persona, no para la institución. Claro, es posible hacer una derivación, es incluso muy fácil, pero esa no es la esencia, por que las instituciones no perciben a la realidad, son las personas, así que el contacto con la realidad que tienen las instituciones lo tienen a través de las personas. Una bioética personal en la línea de una ética posmoderna: una ética que fue divina, que fue dogmática, que fue racional; en suma, que ya fue partidista y que se vuelve ahora personal.

Pero a más de personal, la bioética en la óptica zubiriana es también una bioética anclada en la realidad, referida a ella, inseparable.¹⁰⁶ Zubiri llega incluso a proponernos un bien y un mal plenamente objetivos¹⁰⁶, propuesta que no llega nunca a justificar, pero cuyo único argumento establece como tan insuficiente para su tesis, como indiscutible en su esencia: todo juicio de valor se refiere a la realidad en sí misma, parte de una realidad que existe con independencia de nuestra clasificación. Todo juicio de valor tiene un elemento previo a él, y ese elemento es la realidad. La bioética es, al fin y al cabo, ese punto de encuentro entre la concreta realidad y la resbaladiza valoración que hacemos de ella.

3.1 El problema de los principios

Uno de los desafíos básicos de la bioética estriba en la dificultad de encontrar un punto de acuerdo en la valoración de las acciones y los hechos cumplidos a que ella se refiere. Un sistema de valoración está constituido en esencia por unos principios de valoración y unos criterios de comparación: la bioética carece tanto de esos principios como de esos criterios. O mejor dicho, los tiene en demasía, que equivale en últimas a no tenerlos.

Los principios de *Autonomía*, *No Maleficencia*, *Beneficencia*, y *Justicia*, parecen develados y acogidos como los principios canónicos de la bioética, en tanto son los más extendidos, y sin embargo, ni siquiera son principios bioéticos, son *principios de ética biomédica*¹⁰⁷. El método principialista de resolución

¹⁰⁶ Véase el texto *El problema del mal*, p.195-320; en *Sobre el sentimiento y la volición*, Editorial Alianza, Madrid, 1992.

¹⁰⁷ Véase Beauchamp, Tom y Childress, James. *Principios de ética biomédica*, cuarta edición, Masson S. A., Barcelona, 1999. p.113-373

de casos bioéticos, sustentado en estos principios, ha demostrado ser de pobre utilidad en los terrenos ajenos a la clínica, o por lo menos, de utilidad mucho menor comparada con la exhibida en los casos clínicos, experimentales, en suma, biomédicos.

Engelhardt, que ya bautiza su propuesta con el nombre oficial de bioética, contrapone los principios de *a) Permiso*, constitutivo y obligatorio, *b) Beneficencia*, exhortativo e indeterminado, *c) Propiedad* y *d) Autoridad Política*, que proceden del principio de permiso¹⁰⁸. Este esquema resulta, por lo menos, mucho más adecuado para tratar casos de justicia sanitaria, macrobioética y ética ambiental. Pero no deja de ser un esquema.

La bioética no puede ceñirse a los principios como referentes inamovibles. Ello no significa renunciar a ellos, herramientas que nunca han sido declaradas como dogma, ni siquiera por sus creadores, pero que tienden a ser utilizadas de esa forma. Al renunciar a los principios como dogmas, desinstrumentalizamos la bioética, pero no la dejamos sin instrumentos cuando los conservamos como herramientas útiles pero optativas.

Una bioética sustentada en la filosofía zubiriana debe tomar como único referente inamovible a la realidad, y conservar a los otros en ese rango optativo e instrumental que parece revelarse como singularmente adecuado. Los principios bioéticos propuestos por diversos autores¹⁰⁹ han de concebirse siempre como construcciones formales, necesarias pero no rígidas y mucho menos sacras. Sólo la realidad es referente permanente y general, aunque también dinámico y complejo. La bioética en Zubiri tiene que tomar como principio a un *realismo estructural y dinámico*.

¹⁰⁸ Engelhardt, Hugo Tristram. *Los fundamentos de la bioética*, segunda edición, Editorial Paidós, Barcelona, 1995. p.138-140, 184-186, 201-203. Para mejor comprensión, léanse íntegramente los capítulos IV y V.

¹⁰⁹ También se han mencionado en la literatura principios de Responsabilidad, de Correspondencia, de Coherencia, etc., pero sería tema demasiado extenso y ramificado éste como para mantener la línea del texto en curso. Es necesario aclarar que el carácter cerrado de los principios es fruto de la costumbre y no propuesta de los autores que los presentan.

3.2 *KHATOS KAI AGATHOS*: Nunca más el hombre hermoso y bueno

Si los principios en la bioética planteaban el conflicto entre la utilidad y el peligro de una herramienta que aclara y organiza, pero que también puede limitar y deformar, en el campo de la pedagogía sucede lo mismo cuando se considera la tradición de la pedagogía como teoría de una educación dirigida a desarrollar un ideal de hombre perfecto.

El *KHATOS KAI AGATHOS*, el hombre hermoso y bueno de los griegos, sigue asomando su cara sublime pero limitante en nuestra pedagogía actual. Todavía se sigue hablando del hombre hermoso y bueno, pero actualmente resulta insostenible un modelo único. La posmodernidad se ha quedado corta en sus respuestas, pero ha sido clara en invalidar las previas respuestas absolutas. Habría que discutir la posibilidad de un modelo, sí, pero individual. Pero no, el modelo individual tendría que ser creado por el individuo, y no lo puede *elegir* cuando todavía está en los primeros estadios de su formación. Entonces la educación debería perseguir la formación del hombre más capaz, con las reservas del caso, y quiero decir capaz en términos de preparado, capacitado, armado, entrenado, para elegir el camino de su propia personalidad.

La bioética de la educación, como toda la bioética, oscila entre lo evidente y lo escondido, entre lo indiscutible y lo inasible. Claro que lo que ahora se nos antoja evidente e indiscutible, es el valioso fruto de una ardua conquista¹¹⁰, o la bienvenida consecuencia de una bienaventurada evolución de los acontecimientos y las sociedades. Como sucede con la autonomía. Que también puede ser el simple momento de un movimiento pendular muy complejo, y sorprendernos a la vuelta de unas décadas con el retorno de esa educación prefijada en sus resultados. El tiempo nos lo dirá.

3.3 La autonomía de la persona zubiriana

La propuesta zubiriana articula pedagogía y bioética alrededor del eje de la autonomía, el respeto del educando y su libertad de escoger la ruta de su

¹¹⁰ Desde la *paideia* griega que pretendía al hombre hermoso y bueno, hasta la revolución de Comenio, Rousseau y Pestalozzi, que en el transcurso de tres siglos –del XVII al XIX– configuran el cambio del maestro que moldea al docente que desarrolla, o mejor, que facilita el desarrollo.

desarrollo; sobre la base del concepto de personeidad y personalidad antes revisado, de acuerdo al cual construimos libremente nuestra propia personalidad sobre la personeidad que nos es dada.

La autonomía zubiriana empieza entonces por la elección de *la persona que seré*, antes de decidir *lo que esa persona hará* en determinadas circunstancias. En ambos niveles, el constructivo y el operativo, se construye la autonomía en el punto de encuentro entre lo dado y lo indefinido, que es el ámbito de la posibilidad.

Elegimos quienes somos de acuerdo a lo que podemos ser, elegimos lo que hacemos de acuerdo a lo que podemos hacer: la autonomía implica un conocimiento de la realidad y de las posibilidades que ella nos ofrece.

Aunado al conocer, viene el momento de asumir y valorar esa realidad, el momento de ejercer la libertad, para lo que se requiere una voluntad desarrollada, madura, que los niños, por ejemplo, disfrutaban apenas parcialmente¹¹¹. La autonomía zubiriana es una autonomía informada, pero también es una autonomía formada. Es evidente que sustenta a plenitud toda la teoría del consentimiento informado, pero con la clara cobertura de aplicar la misma idea a las opciones cotidianas de la misma manera que la aplicamos a las más formales y públicas opciones de salud dentro del comparativamente estrecho marco de la bioética clínica.

3.4 La justicia de la persona zubiriana

Es percibida por un solo ente, o mejor, es percibida por cada ente personal, pero sucede en el plano común de la realidad. La justicia es asunto que compete a todo el mundo, aunque sea calificada por cada individuo en particular. Es trabajo de la pedagogía en bioética resaltar el evento objeto de la discusión sobre justicia como afectante de la estructura dinámica de la realidad, en tanto se sucede sobre ella.

La justicia zubiriana se debate entre el intento fallido de objetivarla en términos del bien y del mal y el acierto de percibirla como puntual en el sen-

¹¹¹ Véase la reflexión sobre el nivel de la libertad, en *El problema del mal*, opus cit. p.126-130.

tido de que, aun como realidad, existe de manera particular en cada punto del entramado funcional del universo. Y aún de manera puntual, existe para varios actores, porque cada punto es punto de confluencia para distintas realidades. Y en cada punto de confluencia, para cada actor y de acuerdo a sus juicios de valor, tendrá un valor distinto.

La justicia de la obra zubiriana fracasa por completo en su intento de inmovilizar los calificativos del bien y del mal, de hacerlos generales al insistir en que se construyen a partir de la realidad; pero por contraste cuando olvida los calificativos ilumina el concepto de justicia al exigir la consideración de todos los actores y todos los escenarios para ser realmente justicia.

3.5 La responsabilidad de la persona zubiriana

La responsabilidad es una continuación del tema de la justicia, en el sentido de reconocer la imposibilidad de un acto completamente aislado y moralmente neutro en términos de ausencia de efectos. Como miembros participantes de una estructura más compleja, no podemos ignorar los efectos de nuestros actos en las otras figuras comprometidas y en la totalidad del conjunto.

La persona zubiriana ha de ser consciente de cada uno de sus actos, considerando sus posibles efectos en la compleja realidad. Por consiguiente, la persona zubiriana disfruta de un grado de conciencia privilegiado, pero arrostra también el riesgo de la indecisión invencible, de la incapacidad de decidir cuando todas las cosas son posibles, pero no todas son previsibles. El disfrute de tan dilatada autonomía obliga a pagar el precio de responsabilidad tan enorme.

4. UNA PERSONA EDUCANDO. UNA PERSONA EDUCADOR

Pero volvamos al salón de clase. Si bien la dinámica entre pedagogía y bioética tiene efectos en todas las esferas, el lugar donde se sucede en primer grado es el salón de clase, y en ese lugar puede sucederse de distintas maneras. *Se enseña*, *se aprende*, *se reconoce*, *se señala* la bioética, y en algún momento *se construye*. Todo eso sucede para dos tipos de persona: el educador y el educando, que asumen sus papeles como tales en el momento de ingresar al espacio formal de la educación, el aula y sus terrenos adyacentes, dentro de los cuales todos los participantes ajustan su ubicación y desempeño, su papel en el escenario de la vida.

4.1 Una persona abierta a la complejidad

Al destacar la realidad general tanto como la individual, es más, aunada a ésta, la filosofía zubiriana propende por la transdisciplinariedad tanto como por el respeto al individuo. Porque el reconocimiento de todo lo que existe como digno de alguna consideración, como válido objeto de estudio –para establecer esa consideración–, es la raíz de la transdisciplinariedad¹¹², acercarse a una visión integral de la realidad desde la conjunción, que no la simple suma, entre los distintos saberes.

A despecho de las dificultades con la definición precisa de los términos –multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, interdisciplinariedad, complejidad–, que no es tema de este texto, la esencia de la complejidad inicia en este punto, y se conforma con otros conceptos como respectividad dinámica, azar¹¹³, desarrollo/evolución del conocimiento, la tecnología y la ciencia, necesarios para el trabajo académico actual, o por lo menos, para el trabajo académico orientado hacia el futuro. La persona educando, tanto como la persona educador, necesita abrirse a la complejidad. Por supuesto, no se trata de una asimilación inmediata ni monolítica, requiere, amén del soporte conceptual que, entre otras, sustentan las propuestas zubiriana y bioética esenciales, el trabajo intelectual en el área precisa de la complejidad, la aceptación de ella como real y manejable, como cotidiana, y ese trabajo, esa presentación de la complejidad, es trabajo del profesor que debe incluir al alumno y llevarse a cabo en el aula.

4.2 Una persona consciente de su subjetividad

Pero si la percepción de la complejidad parece competir sólo al intelecto, la propuesta zubiriana nos recuerda que es imposible aislar a la intelección del

¹¹² Véase Cely Galindo, Gilberto (editor). *Bioética y universidad*, opus cit. p.244-247.

¹¹³ Una teleología universal es imposible de afirmar (como no sea en la teología), el dinamismo cósmico se halla transido de azar. Sin embargo el azar genera estructuras que actúan muy consecuentemente con su propia funcionalidad y morfología. Los vectores del surgimiento de estas estructuras son la dimensión, el nivel de organización, la energía de enlace y el nivel de complejidad. Véase la reflexión de Fideligno Niño en *Antropología pedagógica*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998. p.38-42. El texto a que se hace referencia es de Pedro Laín Entralgo: *Cuerpo y alma: Estructura dinámica del cuerpo humano*, Espasa-Calpe, Madrid, 1991.

sentimiento, y que para poder asimilar la idea de una realidad y una academia compleja, es prerequisite la asimilación de una compleja realidad interior, en la que el sentimiento merece reconocimiento para pasar de ser una deficiencia a ser característica, un instrumento, una facultad.

Si la concepción zubiriana es profundamente realista, ello no obsta para el reconocimiento, y la valoración, de aquello inasible pero no por eso menos real. Un realismo que reconoce al sentimiento como esencia subjetiva, personal, pero anclada en el mundo objetivo; un realismo que define a todo sentimiento como la respectividad tónica de la realidad, como posesión del individuo, pero del individuo *en la realidad*, y producto de la asunción de ella.

Dejada de lado la concepción del sentimiento como defecto, como capricho incausado, como una falla de la razón, es posible empezar a trabajar en reconocerlo y respetarlo. Y utilizarlo en el trabajo educativo, no recurriendo a la manipulación sentimental, sino a la estimulación, a la acepción, a la educación en los sentimientos.

Pero es esencialmente en el área de la educación en bioética donde resulta vital reconocer al sentimiento. Sin pretender volver atrás un par de siglos hasta el reinado de la razón, hay que recordar que toda decisión bioética ha de estar dictada por la reflexión que contempla todos los elementos, incluidos los emocionales, y no por el argumento sentimental aislado. Como lo expresa Peter Singer:

Al describir aspectos desagradables sería deshonesto intentar hacerlo de manera neutral, escondiendo su auténtica condición de desagradable. No se puede escribir objetivamente acerca de los experimentos de los «médicos» de los campos de concentración nazis sobre aquellos que consideraban «subhumanos» sin agitar las emociones; y lo mismo cabe decir de una descripción de alguno de los experimentos que hoy se realizan sobre no humanos en laboratorios estadounidenses, británicos y en otros lugares. La justificación final para oponerse a estas dos clases de experimentos no es, con todo, emotiva. Consiste en una apelación a los principios morales básicos que todos aceptamos, y la

*aplicación de los mismos a las víctimas de ambas clases de experimento es exigida por la razón, no por el sentimiento*¹¹⁴.

4.3 Una persona reconocedora de la intersubjetividad

Reconocer la propia subjetividad es el primer paso para reconocer la subjetividad del otro e interactuar con ella. Considerando las relaciones de poder y autoridad que están inmersas dentro de la relación académica, resulta vital comprender que no puede incluirse a los sentimientos dentro de ellas. Si en principio hay que insistir en que el maestro debe reconocer sus sentimientos, debe presentarse como un ser emotivo y mantener una actitud receptiva ante los sentimientos del alumno, también es importante recordar que la misma obligación existe en el otro lado de la relación. La consideración de los sentimientos, el respeto, la estima propia y derivada, existen en todos los extremos y los puntos medios de cualquier jerarquía de poder que podamos concebir, correcta o incorrecta.

4.4 Una persona consciente de su responsabilidad por ubicación y respectividad

Pero no sólo los sentimientos son escenario para que nos afectemos los unos a los otros. Dentro de la propuesta zubiriana, en este punto por demás indiscutible, interactuamos con la realidad intrínseca y permanentemente, y esa interacción está siempre cargada de responsabilidad. No existe irresponsabilidad por omisión. Todas las doctrinas que pretenden graduar el compromiso ético según el grado o tipo de actividad de la persona, carecen de sostén o por lo menos deben revisar su justificación en estas circunstancias: la doctrina del doble efecto, la eutanasia pasiva, la no intervención en casos de niños deformes con pobre pronóstico vital.

Estamos incursos en un gigantesco sistema-realidad dentro del cual nuestra simple localización está cargada de significado en el funcionamiento de toda la estructura. Situaciones como las que se estila presentar como ejemplo de la doctrina del doble efecto seguirían siendo inevitables, pero ya nunca imprevisible o incausadas. La no intervención en caso de peligro, incluso cuando ese peligro no

¹¹⁴ Prefacio a la edición de 1975 de *Liberación animal*. Citado en Singer, Peter. *Una vida ética*. Escritos, Taurus – Santillana Ediciones Generales, Madrid, 2002. p.41.

sea inmediato en el tiempo ni el espacio, tendría que ser calificada como perversa en este marco. Una posición ética respaldada o por lo menos coincidente con la de algunos autores como Peter Singer, que llega a las mismas conclusiones por distintos caminos de razonamiento¹¹⁵; pero controvertida por otros, particularmente dentro de la línea de pensamiento de la Iglesia Católica, como Andrew Varga¹¹⁶. Una paradoja que hubiera interesado al muy cristiano Xavier Zubiri.

La ética de los ermitaños, que se contentan con no meterse con los demás para tener tranquila su conciencia, queda así sin asidero, no tiene cabida en una realidad como un motor: una compleja maquinaria que necesita el trabajo de todas y cada una de sus partes.

4.5 Una persona consciente de su responsabilidad por voluntad

Por supuesto, si el papel o el lugar que ocupamos en la estructura de la realidad nos cargan de responsabilidad, la esencia de esa responsabilidad está en las decisiones que tomamos, en lo que decidimos hacer con nuestra posición y nuestro papel. Si aquí Zubiri acierta al recordarnos nuestras tendencias prerracionales como elementos de la voluntad, se equivoca de medio a medio cuando no profundiza y casi ni menciona al juicio racional dentro del proceso de la voluntad. Si el reconocimiento de las tendencias es un paso tan justificado y necesario como el reconocimiento de los sentimientos, ignorar al juicio racional equivale a ignorar la razón como campo de nuestra realidad personal.

Es curioso que siendo Zubiri un autor definitivamente antropocéntrico, realice a la vez tantas precisiones sobre aquellos caracteres que compartimos con los animales, de quienes, sin embargo, nos diferenciamos en esencia de acuerdo a la concepción de toda su obra, diferencia particularmente marcada por la percepción de la realidad como tal de acuerdo a la ya descrita teoría de la

¹¹⁵ “Normalmente, nos consideramos responsables de lo que hacemos, pero descargamos nuestra responsabilidad por los acontecimientos que hubiéramos podido prevenir. Nunca mataríamos a un extraño, pero podemos saber que nuestra intervención salvaría la vida de muchos extraños en un país distante y aun así no hacemos nada. No nos creemos en modo alguno responsables de sus muertes. Pienso que esto es un error. Debemos considerar las consecuencias tanto de lo que hacemos como de lo que decidimos omitir”.

En Singer, Peter. *Una vida ética*. Escritos, opus cit. p.11

¹¹⁶ Véase Varga, Andrew C. *Bioética: principales problemas*, Ediciones San Pablo, Bogotá, 1994.

inteligencia sentiente. La carnalidad humana es un asunto muy importante en la definición de la especie, pero para otros autores se trata de un asunto de grado y no de esencia, que no nos diferencia de los animales, sino de los *animales no humanos*¹¹⁷. La posición zubiriana reconoce las características comunes, hecho muy importante y acertado, pero si aquí acentúa un tanto de más sobre las tendencias en la voluntad, por otro lado traza una línea injustificadamente vertical que deriva en una posición utilitarista antropocéntrica ante el resto del universo, el universo que no es perteneciente a la especie *homo sapiens*.

4.6 Una persona que respeta al mundo como instrumento de la felicidad humana

Como se venía diciendo, ese límite antropocéntrico de la metafísica zubiriana no se contrapone en modo alguno con la idea de una ética ambiental, pero si la define en su orientación: una macrobioética estructural pero utilitaria, que respeta la realidad como estructura dinámica pero no como sujeto moral. En la línea que toma Engelhardt e incluso, a regañadientes, Peter Singer, resulta muy difícil justificar derechos morales a las criaturas no humanas, y la consideración que se tenga por ellas será una consideración muy distinta a la que se tiene por nuestros congéneres.

Ha corrido mucho agua bajo los puentes desde la fijación en la metafísica occidental de una concepción del mundo como una inmensa hacienda al servicio de los humanos, soportada tanto por la interpretación de los textos bíblicos como por la negativa de sensibilidad para los animales, pero sigue siendo un terreno inevitablemente minado de suposiciones, porque no conocemos la vida interior de los animales, ni tenemos actualmente posibilidades de conocerla. Aunque seguimos jugando con conceptos diferenciales entre sentiencia y consciencia¹¹⁸, tal como lo hace Zubiri con su idea de la habitud estímúlica y la habitud intelectual de la realidad, actualmente se utilizan esos conceptos, no para justificar la agresión sino para prohibirla, ampliando los límites de una ética de los conscientes a una ética de los sintientes.

¹¹⁷ Véase Singer, Peter. *Una vida ética*. Escritos, opus cit. p.99-111.

¹¹⁸ “Lewis distingue sentiencia de consciencia (...) Los animales superiores poseen sin duda sentiencia, pero puede que no consciencia. Si es así, no percibirían la sucesión, sino sólo el instante”. Romerales, Enrique. *El problema del mal*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1995. p.85. La referencia es a C. S. Lewis, *The Problem of Pain*, Collins, Glasgow, 1990 (En español, *El problema del dolor*, publicado por Editorial Andrés Bello).

De capital importancia en la educación es la pregunta que proponen los psicólogos acerca de la vida interior de los animales¹¹⁹, un paso más allá de la diferencia entre consciencia y sentiencia, cuando reconoce grados dentro de los animales no humanos, abriendo la posibilidad de incluir a los mismos dentro de una escala gigantesca con todos los animales, hecho que ya se ha propuesto con rigor y seriedad en el campo de la educación de humanos discapacitados comparados con los grandes simios¹²⁰. Si un reputado psicólogo se niega a rendirse ante la dificultad de penetrar en la posible subjetividad animal, es un docente el que propone romper las barreras entre humanos y no humanos, aquí y ahora, en el campo de la educación, y resulta fácil imaginar la cascada de consecuencias que tendría el derribo de esa frontera, en campos como el de la investigación clínica y la legislación sobre el valor de la vida de las personas. Pero eso es tema para otro trabajo.

En la óptica zubiriana el mundo no sería objeto de consideración más que en términos de sufrimiento inmediato o utilidad para el hombre. No existiría valor moral intrínseco en otros aspectos, y lo que causa daño sin sufrimiento, o con el mínimo sufrimiento posible, a una especie no humana, sería aceptable, así como la destrucción o contaminación que se pudiera asegurar como no lesiva a nuestra especie. Sólo la idea de la respectividad y los riesgos de difícil previsión asociados a ella defienden en la propuesta zubiriana a nuestros compañeros de habitación que no comparten nuestro código genético.

Una bioética zubiriana apoyaría una ética de los sintientes, que minimizara el sufrimiento agudo, pero nunca permitiría derechos a los animales. Si lo hace rápido y sin dolor innecesario, puede usted eliminar de la tierra a todos los seres vivientes que desee. Una derivación difícil de aceptar, pero también difícil de controvertir en la óptica zubiriana. Y recordemos que estamos hablando de una óptica aplicada en la pedagogía.

¹¹⁹ Lorenz, Konrad, ¿Tienen vida subjetiva los animales? En *Consideraciones sobre las conductas animal y humana*, Editorial Planeta-Agostini, Barcelona, 1993 p.403-419.

¹²⁰ Anstötz, Christoph. Una comparación entre los seres humanos con discapacidad intelectual profunda y los grandes simios, en Singer, Peter y Cavalieri, Paola; editores; *El proyecto Gran Simio*, Editorial Trotta, Madrid, 1998. p201-217.

4.7 Una persona que reconoce la evolución de sí mismo y de los demás: una persona móvil, flexible

Por último, y volviendo al tema educativo a secas, la propuesta zubiriana, con todos sus *peros* anotados, se adhiere a la corriente principal de la bioética actual en el reconocimiento de la autonomía como núcleo de la práctica educativa. La idea de la personalidad como una construcción en curso, que es imprescindible considerar y respetar, es el sostén del desarrollo de la autonomía de cada individuo, y del respeto por la autonomía de los demás. Educandos y educadores deben hacerse conscientes de estar en medio de un proceso activo, permanentemente inacabado, merecedor de toda su atención, como protagonistas, como espectadores, como facilitadores, e incluso como simples elementos de contraste que permitan al otro concebir la variabilidad de la realidad personal actual y posible.

*...el primer objeto de una loable ambición consiste en adquirir una personalidad en tanto que ser humano, sin distinción de sexos y que sólo después de conseguir esto se podrán evaluar los objetivos secundarios*¹²¹. El libre desarrollo de la personalidad, que por cierto es la mejor protección contra el imperio de los dogmas venidos del exterior del individuo, es la esencia de la práctica educativa, y, de acuerdo a la tesis zubiriana de persona madura y responsabilidad moral, ha de ser la esencia, cuando alcance cierto grado de madurez, de la conciencia bioética. Insistamos, la filosofía zubiriana, tanto como la pedagogía actual y la bioética en rigor, giran alrededor de la persona, y alrededor de ella es que desarrollan su intercambio, su comunicación, su dialéctica. Es en la persona, al fin, donde la pedagogía y la bioética se encuentran.

¹²¹

Wollstonecraft, Mary. *Vindicación de los derechos de la mujer*, Edición abreviada, Editorial Debate, Madrid, 1998. p.23

CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN: UNA PARADOJA

*Malum consilium est, quod Mutare non potest.
Mala opinión es la que no se puede cambiar
Publio Silo, Aulo Gelio.*

1. UNA VISIÓN HOLÍSTICA DEL HOMBRE Y DEL MUNDO

*Karl Popper denomino holismo a la tendencia de los historicistas a sostener que el organismo social, como el biológico, es algo más que la simple suma de sus miembros, y es también algo más que la simple suma total de las relaciones existentes entre sus miembros*¹²². La estructura dinámica de la realidad, la escala de sustantividades, cada una parte de una estructura mayor o asiento de una menor, es tesis fundamental de la metafísica zubiriana que sustenta filosóficamente a la complejidad en la manera de enfocar tanto la realidad personal como la vista desde la persona. Una visión holística del hombre y del mundo, necesaria para reformular nuestra concepción de nuestra realidad, interna y externa, en consonancia con lo que sabemos hoy sobre el mundo.

Como siempre, lo importante es la idea: la idea de integralidad, de completitud. Zubiri la traiciona, como todos: cuando rescata a los apetitos olvida la razón, cuando rescata a la realidad de lo juzgado en los juicios de valor, olvida al valor que se asigna durante el juicio. Porque nunca es posible ser totales. Pero hay que intentarlo siempre. O por lo menos no olvidarlo. Ya se dijo en la introducción que la comprensión de las cosas y de las ideas hace necesario su fraccionamiento, pero ese fraccionamiento ha de ser entendido siempre como un acto artificial, como una fórmula intelectual para poder aproximarnos con más claridad a lo que es nuevo para nosotros, a lo que necesitamos acoger sin la distracción del contexto que lo arropa.

¹²² Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, reimpresión colombiana de 1997. p.621. Denótese la elección de la cita para escapar de plano a «... la dificultad del presupuesto religioso de los enfoque holistas» que advierte Maldonado en autores como Bateson, en Maldonado, Carlos Eduardo (ed.). *Visiones sobre la complejidad*, Universidad El Bosque – Editorial Kimpres, Bogotá, 2001. p.18

La bioética es total, y no sólo la macrobioética. *Toda la bioética* es una ciencia de la totalidad, y debe enfrentarse al mundo como tal. *Enfrentarse* es una palabra peligrosa, cargada de reminiscencias de combate, pero tal vez no exista otro término mejor para exponer la idea de prepararse, de acomodarse para tomar al otro desde sí mismo. Estudiar al adversario, sí, pero pensando en la manera de tratar con él desde lo que se conoce de sí mismo. La bioética necesita una idea clara de los temas que le competen, para poder tratarlos, precisamente, con toda competencia, pero necesita comprender que está integrada con esos temas. La bioética, como la persona, necesita ver su realidad interna y externa como una entidad precisa pero a la vez compartida, confundida, integrada en su libre accionar y en su incierto destino con las entidades, igualmente difusas pero auténticas, que le rodean. Una entidad que de alguna manera define y es definida por otras, como ya se dijo, una fibra en un tapiz.

2. UNA VISIÓN ANTROPOCÉNTRICA DEL HOMBRE Y DEL MUNDO

La necesidad del límite antropocéntrico, cuando se habla de pedagogía, contrasta con la insostenibilidad de ese límite cuando se habla de filosofía. Para efectos de uso, debemos centrarnos en el hombre, objeto de la educación, pero no podemos concebir y mucho menos enseñar la idea de una realidad que –concebida como integral en sí misma y con el hombre como uno de sus elementos– gira alrededor de ese hombre.

En contraste con su idea de una estructura sistémica, plenamente integral, traza Zubiri una línea que separa al hombre en esencia del resto de la realidad, aunque su funcionamiento suceda en continuidad con ella. Un curioso antropocentrismo en concubinato con la complejidad, un *antropocentrismo del conocimiento*. Eso representa un enorme problema. Si bien se ha justificado de alguna manera el antropocentrismo en la práctica, como un asunto de necesidad, esa justificación está *ad portas* de perder su sustancia, cuando se abre la posibilidad, incluso la realidad –es asunto en disputa– de la inteligencia y la vida artificiales¹²³. Por otro lado, está el asunto de la manera en que vemos el mundo, y por lo tanto la forma en que lo tratamos: volver a ubicar al hombre en una posición

¹²³

Véase Maldonado, Carlos Eduardo. *Sistemas complejos, evolución tecnológica y retos para la ética*, Universidad El Bosque – Editorial Kimpres, Bogotá, 2002.

de privilegio, con todo lo matizada que pueda estar, no tiene otra presentación que la de un error, un retroceso, una discriminación injustificada.

El antropocentrismo zubiriano es evidentemente censurable desde múltiples puntos de vista, y por variadas razones. Y sin embargo, existe la posibilidad de acogerlo, con mucha reserva, en el campo de la valoración ética, como una posición transitoria, a término más o menos cercano, y por razones, repetimos, de necesidad.

3. UNA BIOÉTICA BIOCÉNTRICA QUE SOLO PUEDE EDUCAR AL HOMBRE, PERO DEBE EDUCAR PARA EL MUNDO

Ya se ha dicho que resulta injustificable una pedagogía antropocéntrica, que conciba y enseñe al hombre como centro del universo, pero paradójicamente, resulta inevitable una aplicación antropocéntrica de la pedagogía, porque el hombre sigue siendo, necesariamente, el centro de la actividad educativa, el centro del pensamiento pedagógico. Es más, disfruta de ese estatus, desde hace pocos siglos, después de reemplazar a la sociedad humana y divina que le precedieron en ocupar ese sitio, y no se avizoran posibilidades inmediatas de que vaya a abandonarlo.

La pedagogía antropocéntrica, si se la acepta, plantea una contradicción elemental con la idea de vida, y claro, inteligencia artificial. Si *podemos* educar a otros, si existen otros posibles educandos, es menester abrir el objetivo de nuestra pedagogía. Habría que discutir si educar al hombre equivale a educar sus máquinas, por lo menos en su nacimiento, considerando que, efectivamente, el nacimiento marca, y que la teoría de la complejidad reconoce el caos pero también la irreversibilidad de lo ya sucedido.

Por otro lado, la bioética, conocimiento que gira alrededor de la vida y por lo tanto gravita sobre conceptos como sistema, equilibrio y mutua necesidad, debe educar para un mundo concebido en esos términos. Pero como también gravita sobre conceptos como responsabilidad y vida ética, tiene que conocer al sujeto de esos conceptos, que, en este momento, sólo puede ser el hombre.

Únicamente podemos reclamar responsabilidad moral al hombre, únicamente al ser humano podemos exigir, hasta cierto punto, una conducta ética, en el plano de la ética mínima, la ética de la convivencia, la moral secular

general que nos proponen diversos autores. Es un asunto de discriminación fundamentada.

Cuando Peter Singer define a un movimiento de liberación contra la discriminación como *una demanda para poner fin al prejuicio y la discriminación basados en una característica arbitraria como la raza o el sexo*¹²⁴, señala con acierto que el detalle justo está en identificar a nuestros criterios de clasificación como arbitrarios, en vez de reales o instrumentales. Un criterio real es, por ejemplo, la supervivencia en el agua o fuera de ella. Un criterio instrumental es, por ejemplo, la posibilidad de interrogar y comunicarse intelectualmente para establecer teorías pedagógicas o psicológicas, que nos establece un criterio antropocéntrico. Un criterio arbitrario es uno antropocéntrico para hablar de valor, a menos que lo sustentemos con otras razones, como el proyecto vital. Un criterio *utilitariamente –o tal vez instrumentalmente–* antropocéntrico en pedagogía y bioética es un criterio de necesidad, o por lo menos de posibilidad, *de momento*.

Una bioética que reconozca a otros seres como sujetos y agentes morales ya ha sido planteada por los ya repetidamente citados Singer y Engelhardt, entre otros, y se presenta cada vez mas cercana como una realidad concreta a partir de la complejidad y la disolución que ella propone entre la vida natural y artificial, incluyendo a la inteligencia artificial, pero esa realidad concreta todavía no lo es en pleno derecho, o por lo menos no lo es para todo el mundo, ya que, como se recordará, coexisten cronológicamente distintos momentos de desarrollo tecnológico y tal vez incluso histórico, para distintas sociedades que comparten el mismo sistema-tierra.

3. UNA LABOR QUE PRETENDE SER ÚTIL

Una mala opinión es aquella que no se puede cambiar, y no se trata de ello en este trabajo. La idea de una bioética zubiriana no es la intención y evidentemente tampoco el resultado, porque se trata de revisar y aprovechar, *tomarlo todo y retener lo bueno*, como recomienda el Nuevo Testamento. No existe una

¹²⁴ Singer, Peter. *Una vida ética*. Escritos, Taurus – Santillana Ediciones Generales, Madrid, 2002. p.41.

propuesta bioética originada en Zubiri, y la propuesta filosófica que se toma como referente para hablar de bioética no está exenta de falencias y contradicciones, algunas de las cuales se han ido señalando en las páginas previas.

Pero la idea no es acomodar la bioética a la filosofía. La idea es recuperar a la filosofía en su acepción más básica y actualmente más difícil, la de concepción general del mundo. La metafísica es un imposible necesario en la era de la complejidad, que en cierto modo explica al mundo como inexplicable, pero pretende explicarlo en últimas. Explicar la realidad no equivale a comprenderla, pero es un intento. Establecemos, o mejor, proponemos modelos, y tratamos de comprobar si funcionan en la vida.

El trabajo en pedagogía y bioética es un terreno novedoso, por lo tanto de difícil soporte y aparentemente fácil aporte. No existe mucha literatura específica, sí, pero ello no deriva en que cualquier cosa escrita pueda ser considerada valiosa. Para el autor el texto ha resultado evidentemente útil, en tanto pone en la palestra nuestras concepciones de educando, educador y relaciones entre los dos, la esencia de la pedagogía, y desde el punto de vista integral y respetuoso del individuo que puede ofrecer la bioética. Volver a la filosofía, y a partir de ella confrontar y resignificar nuestros conocimientos; en un segundo momento confrontar a nuestros conceptos con la aplicación que supuestamente hacemos de ellos, se antoja una aplicación evidente en la práctica docente. Pero tal vez la idea de refundamentar, en otra base, a nuestros referentes bioéticos, insistiendo de manera demostrativa en la necesidad de construir y reconstruir permanentemente a nuestros saberes, es lo más interesante que pueda extraerse de este trabajo, incluso por encima de los aportes puntuales y conclusiones específicas que se han ido desgajando a lo largo de cada uno de los capítulos.

BIBLIOGRAFÍA

1. BIBLIOGRAFÍA REFERIDA

ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, reimpresión colombiana de 1997.

ABBAGNANO, Nicola y Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, reimpresión de 2001.

- ALTAREJOS, Francisco et al. *Ética docente*, Editorial Ariel, Barcelona, 1998.
- BEAUCHAMP, Tom y Childress, James. *Principios de ética biomédica*, cuarta edición, Masson S. A., Barcelona, 1999.
- BEST, Francine. *Avatares de la palabra pedagogía*, Perspectivas, París, volumen 18 N° 02 (1988) p.163-172.
- BREZINKA, Wolfgang. *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Editorial Herder, Barcelona, 1990.
- BURGOS, Juan Manuel. *El personalismo*, Ediciones Palabra, Madrid, 2000.
- CELY GALINDO, Gilberto (editor). *Bioética y universidad*, Centro Editorial Javeriano CEJA, Bogotá, 1997.
- CEVALLOS, Noé. *Idea zubiriana del hombre*, Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, N° 180 (dic 1964) p.419-430.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. *¿Qué es Pedagogía Conceptual?*, Educación y Cultura, Bogotá, N° 59, Bogotá (dic 2001 / ene 2002) p.35-39.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel y de Zubiría Samper, Julián. *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*, Coedición Casa Nacional del Profesor y Editorial Presencia, Bogotá, 1986. p.17-37
- DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. *Los modelos pedagógicos*, Fundación Alberto Merani, Bogotá, 1994.
- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Ediciones Paulinas, Madrid, 1990.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Editorial Nuevas Técnicas Educativas / Editorial Santillana, México, 1984.
- DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO LEXIS/22 VOX. Círculo de Lectores, Barcelona, 1976.
- ENGELHARDT, Hugo Tristram. *Los fundamentos de la bioética*, Editorial Paidós, Barcelona, 1995.
- ESCOBAR TRIANA, Jaime. *La enseñanza de la bioética general en la construcción de una ética civil – Experiencia de la Universidad El Bosque*, Investigación Educativa y formación docente, Bogotá, año 1 25 N° 1 (mayo de 1999) p. 736-749.
- FERRAZ FAYOS, Antonio. *Zubiri: el realismo radical*, Editorial Cincel, Madrid, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *El nacimiento de la clínica*, Siglo XXI Editores, México, 1977.

- HERNÁEZ, Roberto. *Xavier Zubiri: el Hombre y su Obra*, Universidad del País Vasco, consulta en Internet.
- HISTORIA DEL PENSAMIENTO, Sarpe S. A., Madrid, 1988.
- LOCKE, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Sarpe S. A., Madrid, 1984.
- LORENZ, Konrad. *Consideraciones sobre las conductas animal y humana*, Editorial Planeta-Agostini, Barcelona, 1993
- MALDONADO, Carlos Eduardo. *Sistemas complejos, evolución tecnológica y retos para la ética*, Universidad El Bosque – Editorial Kimpres, Bogotá, 2002.
- MALDONADO, Carlos Eduardo (ed.). *Visiones sobre la complejidad*, Universidad El Bosque – Editorial Kimpres, Bogotá, 2001.
- MARÍAS AGUILERA, Julián. *Historia de la filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1990, edición original de 1941.
- MCCAUGHREAN, Geraldine. *El hijo del pirata*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensayos I*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1996.
- MORENO M., Heladio. *Pedagogía y educación*, Impreandes Presencia, Bogotá, 1996.
- MORENO, Juan Manuel et al. *Historia de la educación*, Biblioteca de Innovación Educativa - Paraninfo, cuarta edición, Madrid, 1986.
- MUÑOZ MARTÍNEZ, José Arturo. *Aproximación crítica a la pedagogía*, Corporación para la producción y divulgación de la ciencia y la cultura, Bogotá, 1998. p.43-73
- NARANJO OCHOA, Fabio. *Derecho civil: PERSONAS Y FAMILIA*, Librería Jurídica Sánchez R., Bogotá, 1996.
- NASSIF, Ricardo. *Pedagogía general*, Editorial Cincel, Bogotá, 1992.
- NIÑO MESA, Fideligno. *Antropología pedagógica*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998.
- NIÑO MESA, Fideligno. *Hacia una pedagogía de la realidad en perspectiva zubiriana*, Revista Análisis, Bogotá, volumen 26 N° 49-50 (enero/dic 1989) p.223-267
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. *Bioética: Temas y Perspectivas*, Publicación Científica N° 527, Washington, 1990.

- PENNAC, Daniel. *Los señores niños*, Editorial Norma, Bogotá, 2000.
- PROGRAMA DE BIOÉTICA. UNIVERSIDAD EL BOSQUE. *Historia de la Bioética en Colombia*, Universidad El Bosque – Editorial Kimpres, Bogotá, 2002.
- RIVERA, Jorge. *El origen de la filosofía en Xavier Zubiri*, Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, N° 222 (jun 1968) p.552-583.
- ROMERALES, Enrique. *El problema del mal*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1995.
- SALINGER, J. D. *El guardián entre el centeno*, Alianza Editorial, Madrid, 2000.
- SCHEUERL, Hans. *Antropología Pedagógica*, Editorial Herder, Barcelona, 1985.
- SINGER, Peter. *Una vida ética. Escritos*, Taurus - Santillana Ediciones Generales, Madrid, 2002.
- SINGER, Peter y Cavalieri, Paola; editores; *El proyecto Gran Simio*, Editorial Trotta, Madrid, 1998.
- SUÁREZ MEDINA, Gabriel Alfonso. *Socialidad de la realidad personal*, Pontificia Universidad Javeriana – Cargraphics, Bogotá, 2001.
- TOULMIN, Stephen. *How Medicine Saved the life of Ethics*, Perspectives in Biology and Medicine, volumen 25 N° 4 (1982) p. 736-749.
- UNIVIO MOLANO, Julio Esteban, *Escuela de Formación Pedagógica para Docentes Universitarios - Fundamentos del modelo pedagógico*, Universidad Libre, Bogotá, 2002.
- VARGA, Andrew C. *Bioética: principales problemas*, Ediciones San Pablo, Bogotá, 1994.
- WEBER, Max. *Ética protestante*, Albor Libros, Madrid, 1999.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. *Vindicación de los derechos de la mujer*, Edición abreviada, Editorial Debate, Madrid, 1998. Título original: *A Vindication of the Rights of the Woman*, Siglo XVIII
- ZUBIRI, Xavier. *Estructura dinámica de la realidad*, Editorial Alianza, Madrid, 1989.
- ZUBIRI, Xavier. *Primeros escritos (1921-1926)*, Editorial Alianza, Madrid, 2000.
- ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia sentiente *Inteligencia y realidad*, Editorial Alianza, Madrid, 1980.

- ZUBIRI, Xavier. *Los problemas fundamentales de la metafísica occidental*, Editorial Alianza, Madrid, 1994.
- ZUBIRI, Xavier. *Naturaleza, Historia, Dios*, Editorial Alianza, Madrid, 1987.
- ZUBIRI, Xavier. *Sobre el sentimiento y la volición*, Editorial Alianza, Madrid, 1992.
- ZUBIRI, Xavier. *Sobre el hombre*, Editorial Alianza, Madrid, 1986.
- ZUBIRI, Xavier. *Sobre la esencia*, Editorial Alianza, Madrid, 1998.
- ZUBIRI, Xavier. *Sobre la realidad*, Editorial Alianza, Madrid, 2001.

2. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Revista ANÁLISIS, *Zubiri visto desde Latinoamérica*, Bogotá, volumen 22 N° 44 (julio/dic 1986) p.125-137.
- ANTOLINEZ CAMARGO, Rafael. *¿Por qué es importante educar los sentidos? Una respuesta desde el pensamiento de Xavier Zubiri*, Revista Análisis, Bogotá, volumen 25 N° 48 (julio/dic 1988) p.305-313.
- CASTRO VDA. DE ZUBIRI, Carmen. *Biografía de Xavier Zubiri*, Edinford, Málaga (España), 1992.
- COLOMBIA, CORTE SUPREMA DE JUSTICIA, Sala de Casación Civil. *Personalidad jurídica de las personas morales: capacidad de obrar de las mismas*, Gaceta Judicial, Bogotá, volumen 77 N° 2141 (mayo 1954) p.552-559.
- FORERO BELTRÁN, José Guillermo. *Una antropología en Xavier Zubiri: sus elementos esenciales; presupuestos metafísicos y conceptos*, Editorial Anónima, Bogotá, 1982.
- GALLEGO BADILLO, Rómulo. *El acto pedagógico: una aproximación teórica*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1986.
- KANT, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Santillana, Madrid, 1996.
- MARÍAS AGUILERA, Julián. *Filosofía española actual: Unamuno, Ortega, Morente, Zubiri*, Editorial Espasa-Calpe, Madrid, 1963.
- MARTÍNEZ M., José Antonio. *Xavier Zubiri y su esbozo de educación intelectual*, Análisis, Bogotá, volumen 25 N° 48 (julio/dic 1988) p.137-149.

- MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán. *Aportes de Zubiri a la historia de las mentalidades*, Cuadernos de filosofía latinoamericana, Bogotá, N° 62-63 (ene/jun 1995) p.103-118.
- MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán. *En torno a Zubiri*, Studium Editores, Madrid, 1965.
- MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán. *La educación como proceso de posibilitación y de capacitación en Xavier Zubiri*, Revista Análisis, Bogotá, volumen 25 N° 48 (julio/dic 1988) p.449-456. Cuadernos de filosofía latinoamericana, Bogotá, N° 38-39 (ene/jun 1989) p.75-83.
- MAZO MEJÍA, Antonio. *En torno a Xavier de Zubiri*, UDEM, Medellín, N° 14 (junio 1968) p.115-132.
- MUGUERZA, Javier et al. *Del sentido a la realidad: estudios sobre la filosofía de Zubiri*, Editorial Trotta, Madrid, 1995.
- NIÑO MESA, Fideligno. *Pedagogía y política desde una inspiración zubiriana*, Cuadernos de filosofía latinoamericana, Bogotá, N° 61 (oct/dic 1994) p.61-89.
- PINZÓN, Luis Alberto. *Sobre personas jurídicas*, Revista Jurídica, Bogotá, N° 237-238 (oct/nov 1935) p.158-164.
- ROVALETTI, María Lucrecia. *Voluntad de fundamentalidad: Enigma y trascendencia en el último Zubiri*, Universitas Philosophica, Bogotá, volumen 05 N° 09 (dic 1987) p.19-50.
- RUIZ LÓPEZ, Luis Enrique. *Hacia una didáctica de la filosofía con base en Zubiri*, Revista Análisis, Bogotá, volumen 25 N° 48 (julio/dic 1988) p.287-304.
- SEMINARIO XAVIER ZUBIRI. *Trabajos, 1972-1973*, Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid, 1974.
- VERRO BELMONTE, Marino. *Xavier Zubiri y la situación de la inteligencia*, Bolívar, Bogotá, N° 29 (mayo 1954) p.647-663.
- ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia y Logos*, Editorial Alianza, Madrid, 1982.
- ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia y Razón*, Editorial Alianza, Madrid, 1983.
- ZUBIRI, Xavier. *Siete ensayos de antropología filosófica*, edición de Germán Martínez Argote, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 1982.