



DEL MAGISTERIO FILOSÓFICO A LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA PERSONA: UNA CUESTIÓN DE CAPACITACIÓN SENTIENTE

FROM PHILOSOPHICAL TEACHING TO INTEGRAL EDUCATION OF THE PERSON: A MATTER OF SENTIENT CAPABILITY DEVELOPMENT

ALFREDO ESTEVE MARTÍN

alfredo.esteve@ucv.es

Artículo revisado por pares

Fecha de recepción: 20/01/2025

Fecha de aceptación: 6/03/2025

PALABRAS CLAVE:

Docencia de la filosofía
Actitud filosófica
Capacitación sentiente
Educación integral
Sentir inteligente

RESUMEN:

El artículo analiza la docencia de la filosofía como asunción de una actitud filosófica con dimensión existencial, no meramente teórica. Desde esa actitud vivida con autenticidad, se defiende una educación integral y holística del estudiante. El trabajo se apoya en Xavier Zubiri, especialmente en su análisis de las facultades humanas como posibilitación que amplía el horizonte vital y enriquece la existencia.

KEYWORDS:

*Teaching Philosophy
Philosophical attitude
Sentient capability
development
Integral education
Intelligent feeling*

ABSTRACT:

The article examines the teaching of philosophy as the adoption of a philosophical attitude with an existential dimension, not merely a theoretical one. From this attitude, authentically lived, it argues for an integral and holistic education of the student. The study draws on Xavier Zubiri, particularly his analysis of human faculties as a form of possibilitation that broadens the vital horizon and enriches existence.

1. INTRODUCCIÓN. Durante la segunda mitad del siglo XX se hizo patente un interés creciente en torno a cómo fundir la docencia de las distintas disciplinas académicas con las teorías educativas que comenzaron a proliferar y a consolidarse en la época.¹ Se partía de la base de que en la docencia de cualquier disciplina era oportuno

¹MARC. PALLARÉS PIQUER y ÓSCAR CHIVA BARTOLL, 'La teoría de la educación desde la filosofía de Xavier Zubiri', Opción 82 (2017), pp. 91-113, p. 92.



establecer un diálogo con las herramientas de trabajo que proporcionaba la pedagogía. Y la filosofía no debía ser una excepción: lejos de polarizaciones rechazables —como son el ejercicio de la docencia filosófica desestimando la pedagogía, así como la disolución de lo específicamente filosófico por pretender atender en exceso a aquella,² era perfectamente asumible y recomendable una colaboración fecunda.

Más complicado era establecer en la práctica ese fértil punto de equilibrio en el caso de la filosofía. En este sentido el magisterio de Xavier Zubiri puede servirnos de ayuda, un magisterio no muy afín a “modas pedagógicas”, pero del que no se puede dudar respecto a su autenticidad y su valía. Veremos cómo, en su “Filosofía del ejemplo”, explica que —en su opinión— lo que un estudiante de filosofía debe aprender está íntimamente vinculado a dos puntos indispensables, a saber: “la idea del sujeto humano de la educación, y la idea de aquello para que se le va a educar”;³ cuestiones que, por otra parte, deben resolverse a la luz de lo que consiste toda tarea pedagógica: llevar al ser humano desde lo que “es” en un momento dado hasta lo que sus ocultas posibilidades puedan “dar de sí”. Este dar de sí lo articulará Zubiri en torno a su concepto de “capacitación”, desde el cual se pueden abrir horizontes de diálogo, por ejemplo, con la pedagogía de la admiración de Alfonso López Quintás,⁴ o con la urdimbre afectiva de Juan Rof Carballo,⁵ algo que tan solo dejaré apuntado.

2. LA ESPECIFICIDAD DE LA DOCENCIA FILOSÓFICA. Responder a la pregunta de qué nos gustaría —como docentes de filosofía— que aprendiera un estudiante no es sencillo. Y sin embargo es fundamental —a mi modo de ver— que todo docente la tenga presente en su ejercicio. Para responderla hace falta considerar no pocos factores, entre los cuales destacarían dos: el propio estudiante y los objetivos específicos de la filosofía. Porque aprender filosofía no se trata de una mera recepción pasiva de determinados contenidos, sino de su asimilación activa e integradora fruto del pensamiento, del diálogo y del encuentro, todo lo cual revierte en la propia vida. Y ello no lo puede provocar solo el docente, sino que es preciso contar con la “colaboración” del estudiante, independientemente de que haya que acompañarle en la adquisición de dicha actitud yendo más allá de lo meramente académico. De lo que se trata es de provocar en él el nacimiento de esa actitud diversa que podríamos denominar filosófica. Cabría situar por aquí el objetivo fundamental de la filosofía. Si así fuera, la docencia pondría en contacto al estudiante con la filosofía desde “dentro”, y no “desde fuera”, epidérmica o instrumentalmente. Y no se limitaría solo a una “capacidad conceptualizadora”, sino que ayudaría al educando a gestionar aquellas situaciones en que se encuentre con realidades que no puedan ser acotadas mediante datos.⁶

En este sentido, el magisterio de Zubiri muy bien puede sernos de utilidad. Si la filosofía es un “conocimiento que busca”, Zubiri nos abre un nuevo horizonte de libertad para el pensar.⁷ Porque, efectivamente, nos propone buscar lo específico de la filosofía en esa otra dirección, hacia eso “otro” más radical y fecundo, y que él articula alrededor de tres esferas: un saber acerca de las cosas, una orientación para el mundo

²LUIS ENRIQUE RUIZ LÓPEZ, ‘Hacia una didáctica de la filosofía con base en Zubiri’, *Análisis* 25 (1988), pp. 287-304, p. 287.

³XAVIER ZUBIRI, ‘Filosofía del ejemplo’, *Revista de Pedagogía* 55 (1926), pp. 289-295, p. 289.

⁴ALFONSO LÓPEZ QUINTÁS, ‘La pedagogía de la admiración y su fecundidad educativa’, *Red Informática de la Iglesia en América Latina (RIIAL)*, <https://www.riial.org/espacios/dpersona/doc3pa.pdf>.

⁵JUAN ROF CARBALLO, *Urdimbre afectiva y enfermedad*, Asociación Gallega de Psiquiatría, Lugo, 1999.

⁶MIGUEL RUMAYOR FERNÁNDEZ, ‘Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri’, *Estudios sobre Educación* 21 (2011), pp. 83-100, p. 84.

⁷MARC PALLARÉS PIQUER Y ÓSCAR CHIVA BARTOLL, ‘La teoría de la educación’, p. 98.

y un modo de vida.⁸ No podemos orientarnos en la vida sin una idea de la realidad y de sus distintos ámbitos, así como de su influencia en nuestras vidas y por ende en nuestros comportamientos. El saber de las cosas no es un fin en sí mismo, sino que se debe a una orientación existencial que revierte sobre nuestro vivir. Lo que la filosofía debería procurar es poner en contacto al estudiante con lo específicamente propio del ejercicio filosófico, y capacitarlo según las posibilidades intrínsecas al mismo con la vista puesta en las repercusiones que pueda tener en su propia experiencia vital (tanto individual como social). Se percibe aquí cómo Zubiri se alinea con el magisterio de Ortega y Gasset en referencia a la relevancia que poseía en este el problema de la vida, y la necesidad de afrontarlo desde las mejores condiciones.⁹

3. EL MAGISTERIO DE ZUBIRI. A pesar de su ya no corta distancia en el tiempo, el pensamiento zubiriano sigue siendo de actualidad, incluso en tiempos de posverdad.¹⁰ En su magisterio van de la mano el filosofar con una reflexión sobre lo que sea la filosofía,¹¹ en una suerte de autenticidad que no ha pasado desapercibida: “que en Xavier Zubiri encontramos al filósofo íntegro y cabal es algo que no resiste seriamente el menor atisbo de duda, como testimonian quienes han tenido la fortuna de mantener con él una estrecha relación”.¹² Si hay algo que destacan sus discípulos más directos (José Luis Aranguren, Julián Marías, Ignacio Ellacuría, Diego Gracia...) es la fuerte impresión que dejó en sus vidas, no solo como filósofo sino también como persona; era capaz de llevar la relación con sus estudiantes más allá de los ámbitos filosóficos para extenderla a los de la vida en general, llevando las relaciones académicas a auténticas relaciones de amistad, desde la sencillez y cotidianeidad. Zubiri tenía una habilidad especial para sumergir al estudiante en el “elemento filosófico”, sin advertirle previamente, sin “ponerle las cosas fáciles”, lo que propiciaba una inesperada experiencia intelectual no exenta de una buena dosis de esfuerzo personal. A decir de Julián Marías, era la técnica de la *inmersión* la cual, o ahuyentaba a los que no tenían verdadera vocación filosófica, o dejaba en los afortunados el poso de lo que era auténticamente esta disciplina, así como un profundo respeto por ella, convirtiéndose en definitiva en una puerta de acceso vocacional a la misma.

Zubiri consideraba la docencia de la filosofía como una exigencia derivada de la actitud auténticamente filosófica, gracias a la cual se propiciaba un enfrentamiento creativo y original a los distintos problemas. Este esfuerzo le exigió una entrega vital global, la cual puso a disposición de estudiantes y oyentes mediante una capacidad comunicativa acompañada de esa especie de rigor ascético que suele acompañar a los grandes creadores. El mismo Diego Gracia¹³ nos describe algunas categorías identificables en la actitud filosófica de Zubiri, tales como su pasión por la verdad y el afán de radicalidad, serenidad de ánimo con espacios para la soledad y la reflexión, una profunda y rica vida interior, y consciencia de la necesidad de una transformación

⁸ALFEDO ESTEVE, ‘La fundamentación zubiriana de la pedagogía de López Quintás’, *Quaderns de filosofia*, vol. IV, 1 (2017), pp. 47-55, p. 49.

⁹ GUILLEM TURRÓ ORTEGA Y MIQUEL SEGURÓ MENDLEWICZ, ‘La vida como proyecto y sentido’, *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 76(291) (2020), pp. 1124-1128.

¹⁰JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN, SHEILA PARRA GÓMEZ Y MARC PALLARÉS PIQUER, ‘Educar en la verdad en tiempos de posverdad desde Zubiri: una propuesta para la teoría de la educación’, *Ápeiron. Estudios de filosofía* 18 (2023), pp. 305-324.

¹¹ILDEFONSO MURILLO, ‘Método filosófico y método científico en Xavier Zubiri’, *Cuadernos Salmantinos de Filosofía* 40 (2013), pp. 659-671, p. 660.

¹²JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ, ‘Xavier Zubiri y su esbozo de educación intelectual’, *Análisis* 25 (1988), pp. 137-156, p. 137.

¹³DIEGO GRACIA, *El poder de lo real. Leyendo a Zubiri*, Triacastela, Madrid, 2017, pp. 177-211.

personal, así como de la propia limitación sometiendo su pensamiento a un continuo debate dialógico y crítico.

Todo ello nos lleva a considerar que la docencia filosófica no se puede dejar al margen de un contexto vocacional, consecuencia del cual se adopta un modo concreto de filosofar y de tratar a estudiantes y oyentes, y cuyo resultado no hay que buscarlo únicamente en el hecho de que los estudiantes puedan conocer mejor los contenidos de la disciplina, sino sobre todo en los efectos que este aprendizaje precipite en sus propias vidas, algo para lo cual es preciso transitar más allá de la mera comunicación de contenidos, y descender a la creación de una relación más intensa y profunda.¹⁴

A) MÁS ALLÁ DE LA INTELIGENCIA Y LA VOLUNTAD. Los objetivos específicos de la filosofía que nos mostraba Zubiri (un saber acerca de las cosas, una orientación para el mundo y un modo de vida) él mismo los resume en uno solo: saber estar en la realidad. Mientras que en el resto de seres vivos este saber es algo dado, en el caso de la especie humana se erige en un problema. Lo específicamente humano —según su perspectiva— es estar en la realidad sin vivir sujeto a unas estructuras que de algún modo determinen nuestro comportamiento sino que nuestro modo de estar en la realidad es constitutivamente abierto, inespecífico. La facultad que nos permite desenvolvemos en este sentido es la inteligencia, entendida en una perspectiva más primaria que la que le podamos dar hoy en día; no se trata de una inteligencia meramente especulativa o concipiente sino de una inteligencia íntimamente vinculada a la sensibilidad, sentiente. Tanto es así que para Zubiri no se trata de dos facultades —la inteligencia y el sentir— que se unen (todo lo íntimamente que se quiera) sino de una única facultad: la “inteligencia sentiente” o el “sentir inteligente”.

La inteligencia humana siente la realidad. No es una inteligencia que comienza por concebir y juzgar lo sentido. La filosofía ha contrapuesto sentir e inteligir fijándose solamente en el contenido de ciertos actos. Pero ha resbalado sobre la formalidad. Y aquí es donde inteligir y sentir no solo no se oponen sino que, pese a su esencial irreductibilidad, constituyen una sola estructura, una misma estructura que según por donde se mire debe llamarse inteligencia sentiente o sentir intelectivo. Gracias a ello, el hombre queda irremisiblemente retenido en y por la realidad: queda en ella sabiendo de ella. Sabiendo ¿qué? Algo, muy poco, de lo que es real. Pero, sin embargo, retenido constitutivamente en la realidad. ¿Cómo? Es el gran problema humano: saber estar en la realidad.¹⁵

Desde este punto de partida lo que tiene que hacer el ser humano —que en definitiva es en lo que consiste su vida intelectual en la que adquiere carta de naturaleza el ejercicio filosófico— es clarificar la situación en que él mismo se encuentra en la realidad. El ser humano es el único ser vivo consciente de su estar en ella,¹⁶ y lo es gracias a la inteligencia sentiente; lo que para el resto de animales es una situación dada y no consciente (estar en la realidad según su especificidad particular) en el caso del ser humano es una situación problemática precisamente por su inteligencia. En realidad, se trata del problema radical que ha de resolver sencillamente para vivir, y que según resuelva provocará que su vida devenga según

¹⁴RAFAEL ARGULLOL Y TAMARA DJERMANOVIC, ‘La filosofía, arte del pensar’, *Razón y fe* 1408 (2016), pp. 107-119, p. 114.

¹⁵XAVIER ZUBIRI, *Inteligencia y razón*, Alianza Editorial & Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 1983, pp. 351-352.

¹⁶Sin entrar en el debate de la posible conciencia animal, tal y como defienden algunos autores en una reciente declaración colectiva: KRISTIN ANDREWS, JONATHAN BIRCH, JOZEF SEBO Y TYLER SIMS, ‘Background to the New York Declaration on Animal Consciousness’, 2024, <https://sites.google.com/nyu.edu/nydeclaration/declaration>; ni tampoco de qué se entienda como conciencia en cuanto tal.

un camino u otro. Y es que el ser humano posee un modo de ser diverso al de cualquier otra realidad: el ser humano es “de suyo” suyo, es persona. A su entender, la materia inerte es de alguna manera lo que es; la materia viva, cualquier organismo, es lo que va a ser en virtud de lo que le pasa y de su conducta, es decir, es duplicativo; y, a diferencia de cualquier otro organismo, el ser humano es reduplicativo, pues le compete como tal definir su modo inespecífico de ser.¹⁷

Desde el momento en que el ser humano se sabe formando parte de la realidad, ocurre algo así como que la inteligencia ha de entrar en sí misma para investigar no únicamente “la” realidad sino también “su” propia realidad, proceso desde el cual podrá atender a los problemas radicales (ser, mundo y vida).¹⁸ Pero este proceso no es únicamente intelectual sino a la vez sentiente. El sentir adquiere así una relevancia fundamental en tanto que nos posibilita nuevas modalidades de intelección, lo que pone de manifiesto la importancia y la urgencia de una “pedagogía del sentir”: “Desde la inteligencia sentiente zubiriana tendríamos que decir que en sentido estricto la inteligencia humana no es múltiple, sino “una”, con “modos múltiples” de desplegarse en su modo de intelección y comprensión de la realidad y que esta multiplicidad tiene su sillar en el unitario abanico del sentir inteligente”.¹⁹ Con la dimensión sentiente de la inteligencia se trata de reivindicar la deuda que la inteligencia meramente concipiente tiene con lo corporal, con lo biológico, con lo fisiológico, todo lo cual forma parte intrínseca también de nuestro ser personal. Lo sentiente tiene que ver con el modo radical en que el ser humano está arraigado en la realidad, en virtud de lo cual cobra relevancia el impulso noérgico de la impresión de realidad, introduciéndonos en un dinamismo intelectual que se convierte en “marcha”, en el seno de lo cual la concepción es un momento ulterior.²⁰ Estamos instalados físicamente en la realidad. Zubiri nos invita a profundizar en qué haya en la inteligencia que subyazca a su dimensión lógica o cognitiva, partiendo del hecho de que ya en su mismo ejercicio según las modalizaciones ulteriores (*logos*, razón y comprensión) se dejan entrever voluntad, interés, desidia o rebeldía, todo lo cual excede su uso concipiente.²¹

Caer en la cuenta de todo ello implica superar el modo natural de estar en la realidad, inicialmente exteriorizado, enderezado hacia una relación instrumental con las cosas. Y es aquí adónde habría que buscar el objetivo propio de la filosofía que la distingue del resto de disciplinas del conocimiento: que su finalidad propia es provocar una “conversión” de la persona (del estudiante) para que, partiendo de su experiencia filosófica, pueda adquirir una actitud diferente (filosófica), que revierta en un modo de vida que le posibilite dar una solución auténtica y profunda al problema radical que es todo vivir. Algo que no es primariamente conceptual –insisto– sino sentiente, independientemente de que luego se pueda expresar conceptualmente. Esto explica cómo una ausencia de la filosofía en los ámbitos escolares y universitarios puede convertirse en algo dramático para una sociedad, alejando a la racionalidad humana

¹⁷XAVIER ZUBIRI, *Ciencia y Realidad (1945-1946)*, Alianza Editorial & Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 2020, p. 592; BLANCA CASTILLA DE CORTÁZAR, ‘La persona desde el punto de vista trascendental’, *Studia Poliana* 17 (2015), p. 86.

¹⁸XAVIER ZUBIRI, *Naturaleza, historia, Dios*, Alianza Editorial & Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 2007, pp. 51-52; M. RUMAYOR FERNÁNDEZ, ‘Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri’, p. 88.

¹⁹FIDELIGNO NIÑO, ‘Una educación para saber estar en la realidad’, en G. Marquín y F. Niño, *Introducción a la filosofía de Xavier Zubiri*, El búho, Bogotá, D.C., 2009, pp. 129-144, p. 136.

²⁰M. RUMAYOR FERNÁNDEZ, ‘Actualidad educativa personalismo de Xavier Zubiri’, p. 85.

²¹JESÚS CONILL, ‘El vigor de la razón experiencial en una época de incertidumbre’, *Cuadernos Salmantinos de Filosofía* 51 (2024), pp. 271-292, p. 280.

de la resolución de la problemática que es su existencia.²² El filósofo es una puerta abierta a otro modo de vida posible, motivado fundamentalmente por su voluntad de “verdad real”. Solo buscando el fundamento real de las cosas podremos acceder a nuestro propio fundamento; y esta tarea radical no puede ser eclipsada en nuestra vida. Nuestra tarea pasa por “des-eclipsarla”. Esta es la tarea propia del ejercicio filosófico, y por aquí hay que comenzar el magisterio filosófico.

B) SOBRE LA ACTITUD FILOSÓFICA. La vida del filósofo lleva asociada una actitud, que quizá sea su tesoro más preciado, porque en la docencia filosófica la experiencia personal es fundamental. Lejos de una vida academicista, la vida filosófica es una vida vivida en primera persona, para la cual el problema radical de su existencia se erige en guía de reflexión, en faro que ilumina su trabajo cotidiano. Así, filosofar pasa por una transformación personal que nos convierte en “buscadores de verdad” en sentido amplio, esfuerzo que no puede hacer nadie por nosotros, una tarea que no podemos evadir so pena de convertirnos en meros eruditos.

Hay dos ingredientes esenciales de los que Zubiri se hace eco. Uno de ellos es el del “silencio”. Comentaba más arriba la necesidad de ese esfuerzo por el cual la inteligencia se introducía en sí misma, y para dicha tarea es compañero de viaje inevitable el silencio. No se trata de un silencio solipsista, sino de la creación de un ámbito que posibilite al ser humano el encuentro real consigo mismo y por ende con los demás y con las cosas. Porque es en nuestro interior donde han de resonar los interrogantes últimos de nuestra existencia; mucho antes de las palabras y de los conceptos, se trata de un resonar que se siente en las entrañas de nuestro ser, y que nos pone en contacto con la existencia de la realidad en sentido amplio y con la problemática tarea filosófica de articularla intelectualmente. Es una soledad que no solo no nos aísla, sino que es condición de posibilidad para poder aprehender la realidad en su más íntima esencia, porque abrimos el acceso a la propia realidad desde nuestra hondura más íntima y profunda, más allá de las imágenes y de las palabras, antesala de un encuentro auténtico. El silencio nos sumerge antepredicativamente en los grandes problemas de la existencia, experimentando una problematicidad que es precisamente la que se trata de conceptuar intelectualmente. El segundo ingrediente es el “ejemplo”, “instrumento supremo de cultura”.²³ No puede ejercerse, ya no la docencia, sino la tarea filosófica, si no va acompañada de esta entrega total al gran problema filosófico que es la comprensión de la propia existencia y de la realidad. Solo cuando conscientemente se adopte esta actitud de la búsqueda de verdad (“voluntad de verdad”) se estará ejerciendo auténtica y honestamente el ejercicio filosófico, y por ende podrá ser transmitido en cualquier situación, también en la docencia. La filosofía dejará de ser una mera dedicación para convertirse en una actitud que permea todas las acciones del docente, ya que no podrá desprenderse de dicha búsqueda, sino que se sentirá arrastrado en todo momento por la “verdad real”. Y fruto de dicho esfuerzo se podrán ir aprehendiendo paulatinamente capas o estratos cada vez más profundos de la realidad (así como de nosotros mismos), que inicialmente se encontraban velados y pasaban inadvertidos. La filosofía es un abrirse paso hacia afuera y hacia adentro, descubriendo nuevos problemas, sin dejar de caminar.

Solo cuando el filósofo ha hecho suya toda esta problemática y la haya asumido en silencio y soledad, abandonará aquellas posturas “profesionistas” y “academicistas” para filosofar, fruto de su nuevo estatus intelectual y sobre todo vital, que transmitirá a los demás. Porque, con Rumayor Fernández, entendemos que “la

²²M. RUMAYOR FERNÁNDEZ, ‘Actualidad educativa personalismo de Xavier Zubiri’, p. 88.

²³X. ZUBIRI, ‘Filosofía del ejemplo’, p. 295.

transformación personal que realiza un educador sobre su educando no se produce por medio de la eficiencia física de sus acciones, sino de la formalidad de su propio ser personal como proyectándose realmente sobre la realidad educativa del alumno”.²⁴ No se duda de la dificultad de esta tarea dada la limitación de la razón, pero ello no significa debilidad, sino más bien una toma de conciencia de que es camino seguro hacia las cosas, hacia la realidad.²⁵ Porque esta pretendida “debilidad” de la razón quizá se erija en su mayor fortaleza, asumiendo que se trata de una razón “impura”, sentiente, vital, histórica, narrativa, experiencial, de modo que esas “impurezas” de la razón no suponen “lo otro” de la razón, sino que son dimensiones ineludibles que la constituyen como tal.²⁶

El silencio y el ejemplo vivos se expresan en la vida filosófica, generando un espíritu de confianza, resonador y acogedor —como ya viera Ortega—²⁷ indispensable para una transmisión adecuada de ese saber filosófico que solo puede ser comunicado a una con la propia experiencia vital del que intenta salvar de modo auténtico su propia vida, y que en ocasiones cristaliza en relaciones de auténtica amistad. De esta manera, el propio ejercicio docente reverbera por doquier consiguiendo así interesantes posibilidades educativas. No se trata de ser filósofo o docente, sino de ser filósofo-docente; ¿cabe otra posibilidad? De lo que se trata en definitiva es de hacer obras de amor “poiético” con nuestros estudiantes: “Hay que hacer obras de amor, obras de arte; no hay más genio que el genio poético”, le dirá Menaguti a Apolodoro.²⁸ Y, parafraseando a don Miguel, podemos decir que los grandes amores (o los grandes docentes) tienen por fin producir grandes obras poéticas (grandes filósofos): ¿por qué no hacer del amor mismo pedagogía?, ¿por qué no hacer de la docencia misma filosofía?

C) CUESTIÓN DE CAPACITACIÓN SENTIENTE. A la luz del pensamiento zubiriano, el ejercicio de la filosofía está vinculado a una conversión, a una transformación que incluye a toda la persona que es, lo que está inexorablemente unido a la configuración de nuestra sustantividad humana. En la vida de cada cual esta tarea siempre parte de un presente, en el que se actualiza un pasado y que se proyecta hacia un futuro. Un futuro que no es algo abstracto, sino que se encuentra determinado por aquellas posibilidades de que dispongamos. No todo futuro es posible para una persona: un futuro que no esté posibilitado no es futuro estrictamente hablando. Solo podemos realizar aquellos proyectos vitales que se ajustan a nuestra propia realidad a una con la realidad de las cosas. En este sentido, un individuo con más posibilidades tendrá más perspectivas y más garantías de conseguir sus proyectos.

La cuestión subsiguiente es averiguar cómo va adquiriendo cada individuo esas enriquecedoras posibilidades que le van a permitir erigirse en autor de su propia vida, y a la vez le van a permitir establecer vínculos más amplios e íntimos con la realidad. Porque es un hecho que no todos poseemos las mismas posibilidades, ya no por diferencias culturales, sociales o históricas, sino también personales. Este desarrollo lo articula Zubiri alrededor no tanto de potencias y facultades, como de capacidades. Cada ser humano, a pesar de compartir las mismas potencias y facultades con el resto de personas en tanto que miembros de la especie humana, no posee *de facto* las mismas posibilidades de acción: “Con las mismas potencias y facultades el hombre, en

²⁴M. RUMAYOR FERNÁNDEZ, ‘Actualidad educativa personalismo de Xavier Zubiri’, p. 89.

²⁵I. MURILLO, ‘Método filosófico y método científico en Xavier Zubiri’, p. 671.

²⁶J. CONILL, ‘El vigor de la razón experiencial en una época de incertidumbre’, p. 273.

²⁷L. ENRIQUE RUIZ LÓPEZ, ‘Hacia una didáctica’, p. 301.

²⁸MIGUEL UNAMUNO, *Amor y pedagogía*, Club Internacional del libro, Madrid, 1994, p. 86.

el curso de su propia biografía y en el curso entero de la historia, puede poseer posibilidades muy distintas”.²⁹

¿De qué depende dicha variabilidad? Todo ser humano nace con unas potencias y facultades que, si bien le son dadas inicialmente con su nacimiento, serán amplificadas o no en el seno de su contexto vital, correspondiéndole también a él desarrollarlas (mejor o peor), resultado de todo lo cual contará con mejores o peores posibilidades en su existencia. Todo ser vivo crece: las plantas, los animales y también nosotros, las personas; y nosotros tenemos la necesidad de saber cómo hemos de hacerlo, espacio en el que emerge nuestra libertad y nuestra creatividad. La vida humana no se reduce al ejercicio de las potencias o facultades, sino que necesita, junto con ello, generarse posibilidades a fin de actuar con mayor eficacia y sentido.³⁰ Entramos así en el ámbito de la educación ya no estrictamente filosófica, sino integral de la persona, más allá de lo físico y de lo moral, en el que cobra carta de naturaleza la “razón experiencial”, base de lo que la persona puede hacer de sí misma.³¹ Una tarea educativa que tiene que atender a los procesos que canalizan su realizabilidad, siempre a la luz de que se trata de una tarea personal que debe ser leída y ejecutada en el marco de sus circunstancias, a la luz de una razón estética de la creatividad.³²

Porque no todos los individuos poseen las facultades igualmente facultadas, sino que cada uno, fruto de su devenir personal, las poseerá en distinto grado, “a su manera”, es decir, estará mejor o peor “dotado”: la dotación de una facultad tiene que ver con su carácter de principio de posibilidad. Y así, una facultad puede estar mejor o peor dotada, según la biografía de cada individuo. Las dotes presentan una doble dimensión.³³ Por un lado, una dimensión operativa según la cual la facultad es dotada por el mero uso de la facultad, y es ejercida en el mismo plano. Según esta dimensión, la dote operativa puede denominarse “disposición”. Por el otro, una dimensión más profunda, que tiene que ver no tanto con el mero ejercicio de una facultad como con su propio carácter real en tanto que principio de posibilidad. En este sentido, ya no son dotes operativas sino constitutivas, pues pasan a formar parte de nuestras potencias y facultades en tanto que posibilitantes. Esta dimensión constitutiva de la dote es estrictamente “capacidad”: “Capacidad es la potencia y la facultad en cuanto principio más o menos rico de posibilidad”. No se trata de que pueda hacer tales cosas con una facultad, sino cómo sitúo en mi vida todas las posibilidades que me brinda tal disposición; con una misma disposición se pueden hacer muchas cosas, y no todas ellas son igualmente posibilitantes. Un asunto es poder hacer algo, y otro muy distinto es qué posibilidades me abre o me cierra eso que puedo hacer.

Surge la pregunta de cómo se adquieren las dotes, porque no todo individuo posee sus potencias y facultades igualmente dotadas. La respuesta zubiriana pasa por el fenómeno de “naturalización por apropiación”, en la que hay una dimensión experiencial relevante: cuando nos apropiamos una posibilidad y la mantenemos en el tiempo, se sufre un proceso de naturalización según el cual dicha posibilidad pasa a formar parte de nuestros hábitos de vida. La facultad pasa así a estar mejor capacitada. Estas capacidades en tanto que apropiadas no son inmodificables sino que, del mismo modo que se pueden adquirir o no, también se pueden mantener en el tiempo o no,

²⁹XAVIER ZUBIRI, *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*, Alianza Editorial & Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 2006, pp. 95-96.

³⁰ALFONSO LÓPEZ QUINTÁS, ‘Cómo educar en ética por vía de descubrimiento’, *Edetania* 51 (2017), pp. 27-43, p. 32.

³¹J. CONILL, ‘El vigor de la razón experiencial en una época de incertidumbre’, p. 278.

³²ALFONSO LÓPEZ QUINTÁS, *Estética de la creatividad*, Rialp, Madrid, 1998.

³³A. ESTEVE, ‘La fundamentación zubiriana de la pedagogía de López Quintás’, pp. 51-52.

todo lo cual puede ocurrir de modo consciente o no consciente, a la luz de los procesos de socialización del individuo.

Todos estos procesos, más allá de su dimensión pedagógica o psicológica, adquieren en Zubiri una dimensión fisiológica. No en vano, durante la década de los cuarenta y de los cincuenta del siglo pasado dedicó no pocos esfuerzos a estudiar cómo, a partir de nuestra dimensión biológica surgían filogenética y ontogenéticamente las facultades superiores específicamente humanas, tal y como puso de manifiesto en algunos de sus cursos como, por ejemplo, *Ciencia y realidad*, y el aún inédito *Cuerpo y alma*.³⁴ Pero no solo fisiológica, sino que también adquieren en Zubiri una dimensión ética y sobre todo metafísica, en la medida en que afectan a nuestra forma y modo de realidad, a la configuración sustantiva de nuestra esencia humana individual: “Toda antropología se funda en últimas en una metafísica, porque el hombre es una forma y modo de realidad”.³⁵ Así, independientemente de nuestra constitución genética, nuestras posibilidades en un momento dado tienen que ver con cómo seamos como forma y modo de realidad, lo cual pende de lo que nos brinde la sociedad, por un lado y, por el otro, de cómo nos hayamos capacitado para poder aprovechar mejor o peor las posibilidades que nos brindan en su ejercicio las facultades así dotadas.

Las capacidades son para Zubiri, pues, no posibilidades en sí, sino principios de posibilitación; es decir, aquello que nos va a permitir generar las posibilidades con las que vamos a desplegar nuestras vidas según nos vayamos encontrando con distintas situaciones y en distintos entornos. Y ello según un proceso cíclico, porque aquellas posibilidades por las que optemos y aquello que hagamos con ellas revertirán a su vez en la configuración de nuestra propia sustantividad³⁶ y, si se da el caso, podemos apropiárnoslas y configurar estratos profundos de nuestra personidad convirtiéndose en nuevas capacidades.

La naturaleza nos pertrecha de potencias y facultades que tendremos que ir ejercitando y robusteciendo, acaso también perdiendo, en el transcurso de la vida. Gracias a tal ejercicio y en no escasa medida a los aprendizajes, en especial los familiares y escolares, esas facultades van quedando *dotadas y dispuestas* de diversas maneras y propicias al desenvolvimiento vital. Aunque por una mala crianza y una deficiente educación terminen empobreciéndose. Sin embargo, el logro más cuajado y pasmoso de la educación se alcanza cuando la apropiación de posibilidades, incide tan profundamente en nuestras facultades y dotes que las hacen aptas no solo para hacer expedito el tránsito vital, sino que les confieren inéditas *capacidades y poderes para alumbrar más altas posibilidades de vida*. En ello consiste la capacitación.³⁷

Pues bien, es a este proceso de capacitación sobre el que debe recaer la educación, en virtud del cual se puede dar la conversión a una actitud filosófica: “La educación, más allá de la manipulación de posibilidades, debe recaer sobre el principio interno de las mismas que son las capacidades”.³⁸ Así, educamos a los niños y jóvenes, ya no tanto para manejar o gestionar lo que les es dado, sino para crear nuevas posibilidades de vida que se puedan apropiar idóneamente, desde un discernimiento

³⁴XAVIER ZUBIRI, ‘Cuerpo y alma’, Archivo XZ de la Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 1950-51. Este texto pudo ser consultado gracias a la ayuda 2024-165-001 prestada por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Católica de Valencia.

³⁵GERMÁN MARQUÍNEZ ARGOTE, ‘La educación como proceso de posibilitación y de capacitación en Xavier Zubiri’, *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* 38-39 (1989), pp. 75-84, p. 75.

³⁶JUAN ROF CARBALLO, *Cerebro interno y mundo emocional*, Asociación Gallega de Psiquiatría, Lugo, 2001.

³⁷F. NIÑO, ‘Una educación para saber estar en la realidad’, p. 134.

³⁸G. MARQUÍNEZ ARGOTE, ‘La educación como proceso de posibilitación y de capacitación en Xavier Zubiri’, p. 82.

libre y real. Ello les permitirá actuar resueltamente para vivir y para configurarse en sus vidas, pero sin desligarse de la realidad físicamente sentida e inteligida. Un hombre incapacitado es un hombre mermado en lo que el despliegue de su vida supone. Cualquier vida no deja de ser un proceso de capacitación y, por ende, un proceso de aumento o de disminución de libertad de vida.³⁹

Esta configuración-construcción de nuestra personalidad se encuentra unida irremisiblemente al sentido que dotemos a aquello que nos ocurra entre las distintas realidades en que nos movamos, un sentido que es inicialmente dado al niño y que será con el que este inicialmente tenga que vivir.⁴⁰ De lo que se está hablando aquí no es de algo cognitivo, sino de algo más primario y radical, a saber: de ese marco precognitivo desde cuya configuración básica procederemos a la interpretación de aquello que nos acontece, de ese marco previo desde el cual inteligimos, nos emocionamos y decidimos, y que relevantemente nos ha sido dado: “El primordial sentido de lo humano de nosotros mismos, de los otros y de nuestro trato con las cosas nos viene de fuera. Son los otros los que nos lo entregan”,⁴¹ haciéndolo nosotros nuestro a menudo de modo no consciente. Este y no otro es el meollo de la jugosa categoría de urdimbre afectiva de Juan Rof Carballo. No en vano, comienza su gran obra *Urdimbre afectiva y enfermedad* con esta idea rectora que va a iluminar su reflexión: “La realidad «dialógica» del ser humano —esto es, aquella que se revela en el «encuentro» o en el «diálogo»— pone al descubierto que en lo más entrañable de su existencia, y hasta en el acabado de su física armazón, el hombre está «constituido», de manera esencial, por su prójimo”.⁴² Es decir, nuestras relaciones nos constituyen, literalmente,⁴³ no solo a nivel psicológico o existencial sino también fisiológico, porque este aprendizaje no es únicamente intelectual sino también sentiente, integrando todas nuestras dimensiones. Se crea así un marco biológico-espiritual desde el cual cada uno se hará cargo de la realidad y se conducirá en ella. Se está hablando, pues, de “una enseñanza de y para la vida imprescindible e inseparable del aprendizaje que el ser humano ha de ir realizando con respecto a la construcción del campo perceptivo, a la ejecución de movimientos automáticos y libres, a la orientación del empuje vital en forma de impulsos distintos”.⁴⁴

De pequeños aprendemos a percibir, aprendemos a imaginar, aprendemos a juzgar y a discernir, a menudo sin capacidad decisoria, pero según pautas o esquemas que quedan impresos ya en nuestras estructuras neurales; un aprendizaje que posee un correlato fisiológico, con el que tendremos que contar necesariamente ya maduros. Es fundamental que dicho aprendizaje vaya a una con la realidad de las cosas y con nuestra propia realidad, cuando desgraciadamente no siempre es así, tal y como nos muestran infinidad de patologías y trastornos clínicos. No se trata de aprender ciertas conductas, sino de reconocer y expresar nuestros estados íntimos y de orientar nuestras actividades vitales, esto es, de poseer una auto-percepción adecuada; porque este aprendizaje (igual que el que se endereza hacia la realidad) va a quedar como incrustado en el viviente, y permanecerá en él como huella indeleble a modo de esquemas mentales hasta que consiga la madurez suficiente como para alcanzar la conciencia de su propia personalidad y poder plantearse modificarla,⁴⁵ todo lo cual ha

³⁹XAVIER ZUBIRI, *El hombre y Dios*, Alianza Editorial & Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 2012, pp. 68-81.

⁴⁰XAVIER ZUBIRI, *Sobre el hombre*, Alianza Editorial & Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 1986, p. 139.

⁴¹F. NIÑO, ‘Una educación para saber estar en la realidad’, p. 131.

⁴²J. ROF CARBALLO, *Urdimbre afectiva y enfermedad*, p. ix.

⁴³J. ROF CARBALLO, *Cerebro interno y mundo emocional*, p. 402.

⁴⁴J. A. MARTÍNEZ, ‘Xavier Zubiri y su esbozo de educación intelectual’, p. 140.

⁴⁵X. ZUBIRI, *Sobre el hombre*, pp. 565-566.

sido muy bien trabajado por Juan Rof Carballo con la mencionada categoría de *urdimbre afectiva*. No se trata de decir al educando lo que ha de hacer, sino de posibilitar que afloren y se desarrollen en él aquellas posibilidades que posee inicialmente desde lo que “ya es”, aunque aquello que “ya sea” precise todavía de mimo y cuidado para que pueda desplegarse funcionalmente. Es ahí donde hay que educar, en eso que el educando se encontrará cuando tenga conciencia; en eso que, cuando tenga la edad oportuna, se encontrará con que “ya es”. Educar no es un mero enseñar, sino que tiene que ver con la conformación de ese “ya es”, marco desde el cual pensará, conocerá, actuará, se situará... algo que no se consigue mediante el uso de recetarios sino según un proceso de capacitación desde la libertad.

Zubiri se sitúa por tanto más allá de una consideración eminentemente teórica (concipiente) del conocimiento y de la educación, para acudir a un punto de vista más existencial, biológico-espiritual, y que se puede recoger bajo su categoría de “sentiente”; pero no solo en lo que supone el hacer nuestra propia vida sino también en lo que aporta de conocimiento de la realidad. Lo sentiente vehicula nuestro acceso físico a la realidad, lo que nos permite a la vez aprehenderla de un modo más rico que el meramente especulativo, así como contemplarnos a nosotros mismos y hacer nuestras vidas también de modo más holístico. Y ello porque lo eminentemente lógico no puede conocer todo lo que sea la realidad, deficiencia que se pone paulatinamente de manifiesto conforme vamos profundizando en ella, en la búsqueda de su fundamento último (así como del nuestro propio). Consecuentemente, la educación deberá estar orientada al bien percibir, al bien aprehender, y solo en segundo lugar vendrá la inteligencia a “demostrar verdades”.⁴⁶

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. [...] En estas condiciones la misión del maestro es colocar al discípulo en “el punto de vista” adecuado para que “vea” el objeto. La función discursiva será siempre secundaria lo mismo en pedagogía que en lógica. [...] La irracionalidad oculta en la obra del discurso no significa, pues, una ceguera, sino todo lo contrario: “visión” de objetos “dados”.⁴⁷

⁴⁶J. A. MARTÍNEZ, ‘Xavier Zubiri y su esbozo de educación intelectual’, p. 143.

⁴⁷X. ZUBIRI, ‘Filosofía del ejemplo’, pp. 293-294.