

INFLUJO DE ZUBIRI¹ EN LA PEDAGOGÍA² LATINOAMERICANA: SU APOORTE A UN NUEVO PROYECTO PÚBLICO DE EDUCACIÓN*

Fideligno Niño M.
Universidad Santo Tomás

A los educadores y maestros latinoamericanos

Resumen

El balance de lo que ha sido la educación en América Latina finalizando la vigésima centuria, arroja indudables conquistas, aunque también pone de presente abultadas y múltiples carencias. Como si ello fuera poco, el actual proceso de globalización viene afectando esenciales coordenadas de la vida, como la económica, la productiva y la cultural. A consecuencia de todo ello, nuestra educación se ve puesta radicalmente en

-
- ¹ Si tomamos esta idea en sentido amplio, no escolar, habría que coincidir en que el influjo pedagógico de Zubiri ha tenido lugar en distintas épocas y siguiendo diversos cauces. Véase el documentado trabajo “La actualidad de la filosofía de Zubiri en América Latina”, presentado en este Encuentro por Germán Marquínez, él mismo discípulo de Zubiri, radicado por largos años en Colombia en donde y desde donde ejerció en distintos centros de educación superior magisterio oral y escrito, mediante el cual inició en el estudio del pensamiento zubiriano a estudiantes y docentes, especialmente de la Universidad Santo Tomás de Bogotá.
- ² A Zubiri no se le puede catalogar como un filósofo de la educación, al menos no en el sentido usual de este término. Las alusiones en su obra sistemática a la educación son fugaces, dispersas y formuladas en contextos no propiamente educativos. Existe un juvenil artículo suyo expresamente dedicado a la educación, de clara inspiración fenomenológica, intitulado “Filosofía del ejemplo” (*Revista de pedagogía*, N° 5 (5) 1926), largo tiempo perdido. A pesar de su brevedad y carácter circunstancial, certeramente juzga allí que la tarea pedagógica es “...ascensión lenta y penosa de lo que es el hombre a lo que valen sus ocultas posibilidades”. Xavier Zubiri. *Primeros escritos (1921-1926)*. Madrid: Alianza, 1999, p. 361.
- * El presente trabajo es el texto de la conferencia que el autor dictó el día 14 de julio de 2004 en el *Encuentro Zubiri en Hispanoamérica*, realizado en Madrid, España, con el patrocinio de la Fundación Carolina y de la Fundación Xavier Zubiri.

cuestión, hasta el punto de hacer necesario un nuevo pacto educativo que nos permita construir, con el aporte de todos, un renovado Proyecto público de educación. Proyecto que debe estar apuntalado por una idónea concepción de hombre, sociedad y cultura. En este menester el pensamiento de X. Zubiri puede brindar sustancial aporte. Aquí resalto sólo cuatro vertientes, entre otras igualmente fecundas, que su reflexión antropológica puede ofrecer: el carácter integrador de su antropología, su concepción de persona, su consideración genética de la subjetividad y su entendimiento de la historicidad humana.

Palabras clave

Xavier Zubiri, educación, antropología, persona, sujeto, personalidad.

Abstract

The balance about what the education in Latin America has been by the end of the twentieth century, shows doubtless successes, although it also presents notorious and multiple lacks. As if it weren't enough, the actual process of globalization affects essential coordinates of the life, as the economics, the politics and the culture. As a consequence of all this, our education is radically debated, up to the point of making necessary a new educational pact, which let us construct, with everybody's contribution, a renewed anthropological of X. Zubiri which can give substantial contribution.

Index terms

Xavier Zubiri, education, anthropology, person, subject, personality.

Evitemos el error de reformar la educación como si se tratara de un problema meramente técnico y no el resultado de la concepción del hombre que le sirve de fundamento.

E. Sábato³

Se ha dicho, sin duda con indiscutible sensatez, que el siglo XXI es y lo será cada vez más el *siglo de la educación*⁴. Este aserto tiene para los pueblos de nuestra América honda y preocupante resonancia. No porque la

educación no haya ocupado puesto significativo en los afanes y designios de cada uno de nuestros periodos históricos, incluso desde épocas precolombinas⁵. Pero es lograda la independencia cuando políticos e intelect

³ Citado por: GÓMEZ BUENDÍA, Hernando (dir.). *Educación: la agenda del siglo XXI*. Bogotá: PNUD-Tercer Mundo, 1998, p. 159.

⁴ Es bueno dejar claro que si bien la educación no es la varita mágica, ciertamente "constituye una de las armas más poderosas de que disponemos para forjar futuro". DELORS, Jacques (dir.). *La educación encierra un tesoro*. Introducción. Madrid: Santillana-Unesco, 1996.

⁵ Aún con la escasez de datos sobre modos de pensar y llevar a la práctica la tarea educativa en los distintos y múltiples pueblos y culturas precolombinos, sabemos, por ejemplo, que los aztecas contaban con

tuales pronto constatan que sin educación la libertad alcanzada por las armas sería incompleta y vana⁶. Uno de los tantos *Catecismos* que circularon en la época lo confirma: “La instrucción de la juventud es una de las bases más esenciales de la sociedad humana, sin ella los pueblos son bárbaros, esclavos...”⁷.

Nunca se puede olvidar la enorme diversidad y complejidad de situaciones, problemas y conquistas educativos que registran las distintas naciones de la subregión⁸. Para ser exacto y ecuánime, debería acá estarlo recordando paso a paso, pero me excusaré de hacerlo en aras de la brevedad. Con esta salvedad, en líneas generales, se puede afirmar que el siglo XIX fue fecundo en reflexiones y proyectos educativos, aunque magro en resultados concretos. A diferencia, el XX se destacó por la cantidad y calidad de las realizaciones en materia de educación. Son estas algunas de las de mayor calado: expansión de la matrícula, auge de la educación técnica y para el trabajo, educación de la mujer, notable aumento del presupuesto estatal y una gran creatividad en cuestiones pedagógicas⁹.

Concluida la vigésima centuria, las insuficiencias y deficiencias también son abultadas y se podrían sintetizar en una sola frase: *avance desigual y con olvidos*¹⁰. Mencionemos sólo algunas de dichas desigualdades:

- La *desigualdad étnica*, responsable de una secular discriminación intercultural, la cual ha tenido impacto gravosamente negativo en la supervivencia e identidad de los pueblos originarios y de las comunidades afroamericanas.
- La no menos arraigada *discriminación social*. El efectivo acceso y permanencia en el sistema educativo son abismalmente disparares. Ello no sólo habla de las enormes desventajas que acarrea la pobreza, sino también de las diferencias de calidad, equidad y eficiencia de las instituciones educativas según estén destinadas a los pudientes o a los desfavorecidos.
- La *desigualdad entre campo y ciudad*. La simple ubicación geográfica de los educandos y sus comunidades en no pocos casos constituye un factor determinante de las posibilidades de recibir educación de calidad o simplemente de quedar excluido.
- La *desigualdad de género*. A pesar de que se ha ido logrando la igualdad en las tasas de matrícula de varones y mujeres, entre las víctimas del olvido y la exclusión se encuentran mayoritariamente las mujeres indígenas, afroamericanas y campesinas.

Como si lo dicho no fuera suficiente para barruntar la monstruosidad del déficit edu-

instituciones de educación como el *Calmecac*. Véase: LEÓN-PORTILLA, Miguel. *Los antiguos mexicanos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1968, p. 149 ss. Los incas, por su parte, crearon el *Aclahuasi* para la educación de los vástagos varones de la clase gobernante. Véase: HERNÁNDEZ OSCARIS, Roberto R. y VEGA JIMÉNEZ, Elsa. *Historia de la educación latinoamericana*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

⁶ ZEA, Leopoldo. *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona: Ariel, 1976, p. 94 ss.

⁷ WEINBERG, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Unesco-Cepal- PNUD, 1995, p. 106.

⁸ “Si hubiera una palabra para describir el estado de la educación en América Latina y el Caribe, esta palabra sería ‘heterogeneidad’”. GÓMEZ BUENDÍA, Hernando (dir.). *Op. Cit.*, p. 49.

⁹ *Ibid.*, p. 49 ss.

¹⁰ *Ibid.*, p. 61 ss.

cativo que debe ser superado, irremediablemente se ha venido haciendo sentir en las instituciones y prácticas pedagógicas la tan mentada crisis de la modernidad, con su cauda de retos educativos¹¹. Improcedente sería acá intentar de ella aceptable diagnóstico. Limitémonos a sugerir algunos de los ingredientes de la traída y llevada *crisis del sujeto*.

- La “pureza” de la razón moderna demandaba como justo precio de la libertad y el progreso dejar fuera todo lo que consideraba irracional y oscurantista. Según este dictado, la escuela tenía como esencial tarea “limpiar” al niño de ese indeseable fardo de creencias míticas religiosas, de lealtades morales o esquemas de percepción y comprensión ingenuas del mundo. No digamos nada de la conciencia de desarraigo, cuando no de esterilidad intelectual y afectiva no infrecuente entre quienes lograban salir airosos de tal iniciación. Tampoco del divorcio cada vez más acentuado entre lo que se suele llamar la *cultura académica* auspiciada por el currículo y la *cultura social* vivida gozosamente por los alumnos.
- Hasta hoy el núcleo fuerte del currículo escolar lo constituye la mencionada cultura académica, integrada mal que bien por dos grandes parcelas: la primera, central e indiscutida, poblada por las ciencias; la segunda, complementaria y tolerada, compuesta por las humanidades. Empero, en la segunda mitad del siglo que dejamos, las cosas empezaron a cambiar. Sin negar un ápice el valor y la ne-

cesidad de los saberes técnico científicos y en general de la vagamente llamada cultura occidental, se empieza a poner en tela de juicio su pretendido *carácter neutro y universal*. La autoatribuida neutralidad y universalidad es simple barniz para ocultar su insuperable jaez monocultural y etnocéntrico.

- La más o menos alcanzada integración entre las exigencias de preparación para la vida económica y laboral y las derivadas de la formación para la existencia social y el pleno ejercicio de las libertades en el Estado de derecho, se ha venido *fracturando hasta el desgarrar total*. Un creciente número de muchachas y muchachos que atesta las aulas, a medida que escala los grados del sistema escolar, cada vez más numerosos y costosos, ve esfumarse la posibilidad de un trabajo digno y estable que sea garantía de integración social y de mejoramiento económico y cultural.

Podría creerse que la superación de esta proteica crisis consistiría en adelantar las reformas del caso para alcanzar una nueva funcionalidad de nuestros sistemas escolares. Con todo, las cosas se presentan mucho más problemáticas. En efecto, existe acuerdo generalizado en torno a que el marco de referencia clave que nos fuerza a pensar hoy, también la educación y la pedagogía, es el nuevo *horizonte de globalización*, con su honda incidencia en esenciales coordenadas de la vida humana: la económica, la política y la cultural, y su inevitable repercusión en nuestras instituciones y prácticas educativas.

¹¹ Iván Illich fue pionero entre nosotros en diagnosticar la profunda crisis de la sociedad capitalista de la segunda mitad del siglo XX y en avizorar las inmensas posibilidades que las nuevas tecnologías de la comunicación brindaban a la sociedad y a la cultura. Autor de distintos artículos, conferencias y libros en los que, en un estilo incisivo y brillante, formula una crítica radical a nuestro sistema escolar y propone alternativas para “desescolarizar” la sociedad. Véase: ILLICH, Iván. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Seix Barral, 1974. ILLICH, Iván. *Juicio a la escuela*. Buenos Aires: Humanitas, 1971.

No sobra de entrada quedar advertidos de la ambigüedad del mentado término y de su común uso ideológico¹². Sin embargo, estamos ante un hecho inocultable, *la compleja, problemática y contradictoria expansión planetaria del capitalismo avanzado* que se presenta como el “fin de la historia”, autorizando a imponer a individuos, pueblos y culturas la lógica del mercado¹³ y un conjunto de criterios y valores pretendidamente universales.

Uno de los factores que surten mayores esperanzas y sospechas, al menos desde la óptica educativa, es la llamada *mundialización cultural*¹⁴. De maneras enormemente atractivas, la industria cultural nos trae expresiones y valores de sociedades coetáneas, hasta ahora para la mayoría desconocidas o de pueblos hace mucho desaparecidos pero revividos por el ensalmo tecnológico. Nadie niega las potencialidades que ello encierra para el enriquecimiento material y espiritual de los individuos y para el mutuo conocimiento y comprensión de pueblos y naciones. También es difícil no percatarse de las acechanzas que conlleva en cuanto a la nivelación y banalización de valores y experiencias humanas, amén de los riesgos de

exclusión por imposibilidad de acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

Este fugaz repaso de los contextos críticos de nuestro quehacer educativo, bástenos para barruntar la magnitud de las dificultades y complejidades que afronta la educación latinoamericana. Lo dicho hasta aquí podría, no obstante, inclinarnos a pensar que de lo que se trata es de contar con las asignaciones presupuestarias suficientes y constantes, con las pertinentes reformas legales, con la puesta en marcha de nuevos modelos de gestión institucional, de profesionalización docente o de intervención pedagógica, etc. Así parecen indicarlo el alud de reformas jurídicas en materia educativa; los notables, aunque casi siempre insuficientes, incrementos presupuestales; la ambiciosa inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al diario trajín de las instituciones y las aulas; la descentralización y la introducción de los Proyectos educativos regionales, locales e institucionales; y un largo etcétera. Se da por descontado que todas estas innovaciones son en principio valiosas, necesarias y esperanzadoras¹⁵.

¹² Empezando por el empleo del singular, como si fuera el único y no, más bien, el último de distintos procesos u oleadas de globalización, como el liderado por Alejandro Magno o el adelantado por el sacro imperio romano germánico, o el de la sujeción colonial de la Europa expansionista. Ideológicamente se esgrime, ya como una fatalidad inesquivable ante la que sólo cabe el “sálvese quien pueda”, ya como la por tanto tiempo soñada integración de todos los pueblos de la tierra en esa pacífica y ecuménica “alianza para el progreso” según los dogmas del credo neoliberal. Ahora sí, gracias a las cruzadas pacíficas y humanitarias lideradas por el poder del capital financiero mundial ingresaríamos al edén de la producción, del consumo y de la cultura planetarios.

¹³ Lógica que asegura a una minoría el derecho a dilapidar la mayor parte de la riqueza mundial, al tiempo que condena a inmensas y crecientes mayorías, no sólo del llamado tercer mundo, a una existencia frenética bajo las implacables exigencias de productividad, competitividad y eficacia. Éstas aún pueden considerarse afortunadas, pues al menos no habitan en los más profundos círculos de indigencia, como sí los inquilinos de los cinturones de miseria de nuestras megápolis o los habitantes de tantas regiones campesinas o los sobrevivientes de las etnias indígenas y negras que sufren el impacto de las distintas violencias. Allí nos topamos con los verdaderos condenados de la tierra.

¹⁴ Véase: WARNIER, Jean Pierre. *La mundialización de la cultura*. Barcelona: Gedisa, 2002.

¹⁵ MEJÍA J., Marco Raúl. *Educación y escuela en el fin de siglo*. Santafé de Bogotá: Cinep, 1995, pp. 31-36.

Sin embargo, bien miradas las cosas, lo que se halla hoy sometido a juicio y replanteamiento no es este o aquel aspecto de política educativa, de legislación, de construcción curricular o de gestión del sistema escolar. Lo inquietante y retador es que lo que está en juego es la *idea misma de educación* hasta ahora vigente, que es como decir que no tenemos claro el ideal de hombre que perseguimos¹⁶ o el tipo de sociedad y de proyecto histórico que consideramos factible y deseable para hoy y para nuestro próximo futuro¹⁷. Por ello, la tarea que compromete las energías personales y colectivas y exige el aporte de todos, es la de ir forjando un *renovado acuerdo*¹⁸ en pro de la construcción de un nuevo *Proyecto público de educación*¹⁹. Proyecto que entraña muy esencialmente una idónea *concepción antropológica*, la cual “(...) tiene que ser explícita, debatida y apropiada —también enriquecida, apostillamos nosotros— por todos, si es que se trata de una educación democrática”²⁰.

En este ineludible e inaplazable menester, según creo y pienso, la contribución de Zubiri, más concretamente de su pensamiento antropológico, aunque no sólo de éste, está llamada a cumplir papel nada despreciable. Contribución que puede injertarse en activas corrientes de pensamiento latinoamericano²¹ y aún más importante, que puede dialogar solventemente con diversas concepciones y creaciones culturales²². Entre éstas, nuestro gran arte, también la experiencia y la creación mítica religiosa de los pueblos originarios y de las comunidades afroamericanas y campesinas.

En esta comunicación me esforzaré, aunque en forma abocetada, por destacar cuatro principales aristas la idea de hombre de Zubiri: el carácter integrador de su antropología, su concepción de persona, su consideración genética de la subjetividad y su entendimiento de la historicidad humana, insistiendo en algunas derivaciones pedagógicas.

¹⁶ Es fácil entender que esta crisis no es exclusiva de nuestro ámbito latinoamericano, sino que se halla mucho más extendida. La llamada crisis posmoderna no sólo es axiológica sino fundamentalmente *antropológica*. Véase: COLOM, Antoni J. y MELLICH, Joan-Carles. *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, 1994, p. 57.

¹⁷ Véase: BELLO, María Eugenia. *Educación y globalización: los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Anthropos, 2003, p. 197.

¹⁸ Véase: TEDESCO, Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya, 1995.

¹⁹ GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. *Op. Cit.*, p. 159.

²⁰ *Ibid.*

²¹ Ejemplar en este esfuerzo es la filosofía de la liberación de Ignacio Ellacuría, de esencial inspiración zubiriana. Véase: ELLACURÍA, Ignacio. *Filosofía de la realidad histórica*. El Salvador: UCA, 1990. Del mismo: *El compromiso político de la filosofía*. Bogotá: El Búho, 1994.

²² Para Zubiri la razón humana no es una especie de monolito, ante el cual deban rendirse las distintas formas de pensar y actuar humanas. Para este filósofo, la razón está cualificada tanto extrínseca como intrínsecamente. Los modos de ser del hombre individuales, sociales, culturales, de época, configuran la razón y sus búsquedas. “...no es lo mismo lo que un primitivo sumerio o akadio entiende por explicar el mundo, que lo que por explicar el mundo entendió un griego... ni es idéntico a lo que nosotros entendemos”. ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia y razón*. Madrid: Alianza, 1983, p. 151. También está cualificada intrínsecamente, es decir, por el tipo de lanzamiento hacia lo real. “Es la diferencia... entre figura o razón poética de lo real y figura o razón teórica de lo real”. *Ibid.* El propio autor nos dice que estos son sólo ejemplos. Ello nos autoriza no sólo a hablar legítimamente de una *forma mentis* o mentalidad latinoamericana, sino a reclamar el *pluralismo* de la razón: científica, poética, mítica, teológica, etc. De tal manera que el mencionado diálogo no sería entre razón e irracionalidad, sino entre modos diversos y válidos de mentalidad y racionalidad.

1. Por una antropología educativa integradora²³

Es típico decir que una educación a la altura de hoy debe ser *en y para la vida*, entendida esta última tanto en su más cuajada significación humana como en la de sus necesarios arraigos vitales y telúricos. El sentir común y ancestral de nuestras etnias indígenas y campesinas, como nos lo han hecho saber los pensadores de la filosofía inculturada (Rodolfo Kusch, Juan Carlos Escannone, Carlos Cullen, entre otros) es el arraigo a la tierra. Según éstos, la categoría más idónea para aquéllos expresar la vivencia profunda de sí y de su mundo no es el ser, sino el *estar*, en el sentido de habitar filial y fraternamente la tierra²⁴.

La enorme preocupación que están causando por todo el mundo fenómenos como el calentamiento global, la acelerada extinción de numerosas especies vegetales y animales

y las graves alteraciones climáticas, por sólo mencionar las calamidades más publicitadas, suscita un creciente y urgente reclamo a la educación en sus distintas formas y niveles. Para alcanzar desarrollo sostenible²⁵ y equitativo de nuestros pueblos se requiere, entre otras muchas opciones, una permanente y sólida educación ambiental²⁶, especialmente de las nuevas generaciones.

La filosofía intramundana de Zubiri puede prestar luz y densidad a estos esfuerzos formativos evitándoles incurrir en extremos perniciosos como el auspiciado por adalides de la ecología profunda, con su posible sesgo antihumanista o el de las frecuentes prédicas ecológicas, meros tranquilizantes de la conciencia²⁷. Intentaré sugerirlo en las líneas que siguen.

Para el pensador hispano la sustantividad humana arraiga y emerge de los más entrañables dinamismos de la materia y de la vida. Su visión estructural²⁸ dinámica reposa en una

²³ Tomo en préstamo de Pedro Laín Entralgo esta sugerencia, aunque, como se verá en lo que sigue, con propósito diferente. Aquél se propone demostrar lo razonable del pensamiento antropológico zubiriano, por ello admisible al menos como base de discusión tanto para los dualistas hilemórficos o cartesianos, como para los que se inclinan por un monismo, ya espiritualista, ya materialista. Véase: LAÍN ENTRALGO, Pedro. *Qué es el hombre: evolución y sentido de la vida*. Segunda parte. Oviedo: Nobel, 1999.

²⁴ Véase: KUSCH, Rodolfo. "El 'estar-siendo' como estructura existencial y como decisión cultural americana". En: MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán (Ed.). *Temas de antropología latinoamericana*. Bogotá: El Búho, 1981, pp. 109-116. CULLEN, Carlos. *Fenomenología de la crisis moral: sabiduría de la experiencia de los pueblos*. Buenos Aires: Castañeda, 1978. SCANNONE, Juan Carlos. "Religión del pueblo, sabiduría popular y filosofía inculturada". En: *III Congreso internacional de filosofía latinoamericana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 1985, p. 275 ss.

²⁵ Este concepto, que a partir del último tercio del siglo anterior ha ido ganando vigencia, se presta a diversas y encontradas interpretaciones. Una idónea conceptualización debe comprender las siguientes ideas: elevación constante y equitativa de la calidad de vida de los seres humanos; generación de crecimiento económico y mejoramiento social; armonizado todo ello con una protección del ambiente que, sin sacrificar las generaciones por venir, sí ofrezca a todos posibilidades de satisfacción de sus necesidades básicas. Véase: SÁNCHEZ, Daniel A. "La educación para el desarrollo sostenible vista desde la interacción universidad-sociedad". En: *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, Nos. 88-89, 2000, pp. 268-279.

²⁶ Existen diversos enfoques y modelos para conceptualizarla y llevarla a la práctica. Véase: VIDAR, Daniel. *Filosofía ambiental: epistemología, praxiología, didáctica*. Bogotá: Nueva América, 1986.

²⁷ Véase: NIÑO, Fideligno. "Educar en momentos de crisis antropológicas". En: *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, N° 81-82, 2000, pp. 62-80.

²⁸ La idea de estructura es desbordante en la obra zubiriana. Sin que hubiera pretendido dialogar con el estructuralismo, y aunque la use con distintos significados, siempre busca con ella expresar su concepción estructural dinámica de la realidad. Véase: ELLACURÍA, Ignacio. "La idea de estructura en la filosofía de Zubiri". En: *Realitas I*. Madrid: Sociedad de estudios y publicaciones, 1974, p. 71 s.

original concepción de la realidad como *de suyo que da de sí en respectividad*.

Decir realidad en su filosofía es decir dinamismo. No es que las cosas estén ahí y necesiten algún tipo de impulso o causa eficiente o final para ponerse en movimiento; es que las cosas desde las más elementales como las puramente materiales, hasta las más complejas como las personales, por ser realidad, dan de sí. ¿De sí qué? Si hemos de atenernos a la teoría cosmológica considerada estándar, según la cual nuestro universo surgió del *big bang*, de ese primordial magma de energía radiante, el dinamismo primero y primario sería el de la materialización de tal energía y su consiguiente estabilización. Estribados en él y sobre él actuando, emergen los distintos y cada vez más complejos devenires estructurales. Los siguientes son fundamentales:

El de la *variación*²⁹, el de la *alteración*³⁰ y el de la *génesis*. Devenir este último por el cual una estructura material de cierta complejidad da de sí otras no idénticas entre sí ni plenamente iguales a la generante. Es aquí donde despuntan los dinamismos propios de la vida en sus dos grandes modos: la *generación*, cuando los generados constituyen especie formando con los generantes una línea homónima o *phylum*, y la *originación*, cuando los generados inauguran una nueva especie de vivientes, una de ellas la del animal humano³¹.

Pertrechado de una amplia gama de saber científico, Zubiri eleva esta visión genético-

estructural, a consideración metafísica, valiéndose para ello de tres basilares categorías filosóficas: *respectividad*, *subtensión dinámica* y *formalización*. Hagamos de cada una breve mención, sólo para indicar el *puesto del hombre* en el cosmos en versión zubiriana.

Respectividad

Para el filósofo español, respectividad no designa ningún tipo de relación³². La relación, no importa de qué clase se piense, supone ya constituidos los relatos o términos que van a entrar en ella, así que es a los tales consecutiva. La respectividad, por su parte, es constituyente. Si pensamos en clave de respectividad, antes que como una *taxi* de sustancias, según añeja comprensión, entenderemos el cosmos más bien como una estructura melódica cuyas notas, compases o ritmos, vale decir las cosas, no serían sino momentos o nodos de esa vibrante trama. Exceptuando al hombre por su carácter personal, sólo el cosmos tiene sustantividad plena; lo que llamamos cosas son apenas casi sustantivas³³.

Desde esta idea de respectividad, recibe plena justificación aquella sabia y ancestral advertencia según la cual todo el daño que causemos a la tierra nos lo infligimos a nosotros mismos. Si esto lo afirmamos en clave cósmica, cuánto más si pasamos al registro humano. Hablar de especie humana o de educación cosmopolita, no es simple pasatiem-

²⁹ ZUBIRI, Xavier. *Estructura dinámica de la realidad*. Cap. 6. Madrid: Alianza, 1989. Su expresión empírica más evidente es el cambio de lugar.

³⁰ *Ibid.*, cap. 7. En aras de él brota un "otro", ya por *transformación*, como cuando la combinación química de dos sustancias da paso a otra estructura cualitativamente nueva (de un oxígeno y dos hidrógenos obtenemos el agua); ya por *repetición*, cuando una estructura produce otra u otras idénticas a aquella, meros singulares conformantes de una clase natural.

³¹ Véase: LAÍN ENTRALGO, Pedro. *Cuerpo y alma: estructura dinámica del cuerpo humano*. Cap. 2. Madrid: Espasa Calpe, 1991.

³² Véase: ZUBIRI, Xavier. "Respectividad de lo real". *Realitas III-IV*, 1976-1979, p. 13 ss.

³³ ZUBIRI, Xavier. *Estructura dinámica de la realidad*. *Op. Cit.*, p. 90.

po lógico o consideración bien intencionada, sino una referencia a la muy real y física unidad del *phylum* humano. Algo más diremos luego.

Subtensión dinámica

En respectividad, estructuras cada vez más organizadas y en casos más complejas van brotando de las anteriores y con menor nivel de organización. Pero no a manera de estratos de una formación geológica o de capas de una tarta. Florecen ciertamente unas de otras, pero subtendidas por y en las predecesoras³⁴. Esto es, las estructuras de la vida y, más allá, de la materia, no quedan como soporte inerte o sótano pasivo, sino que son ellas las que desde ellas mismas, no sólo han desgajado las estructuras vivientes, entre ellas la humana, sino que las sostienen, las modulan permanentemente y las liberan para cumplir incluso compromisos transmateriales y metabiológicos. A su turno, las estructuras desgajadas y liberadas inciden por reversión en aquellas que las han posibilitado, estabilizándolas y dándoles viabilidad; pero posiblemente también modificándolas, incluso hasta niveles de intervención tan asombrosos como los que hoy están haciendo posibles al hombre y hasta en su propia humanidad, el saber biológico y genético.

La realidad da de sí la materialización de la energía originaria, la gradual y creciente *estructuración* de la materia, y apoyada en ellas, la *vitalización*³⁵ de las estructuras materiales. No todo queda allí, en subtensión dinámica, continúa en creciente despliegue³⁶, la *organización* de las estructuras vivientes y la *animación* de los organismos. Esta última da cuenta de lo que llamamos *vida animal*.

Formalización

Con la vida animal entran en escena remozadas cualidades, de las cuales sólo mencionamos aquí:

- La existencia de un *medio interno* que permite al animal hallarse en un estado, no de quietud, sino de equilibrio dinámico y reversible. Gracias a él, cualquier alteración del medio externo o interno, ciertamente dentro de umbrales relativamente estrechos y específicos, obliga al viviente a dar una respuesta recuperadora de tal equilibrio.
- La existencia de un *tono vital* también específico y aproximadamente constante. Se trata de la homeotonía conferidora de una cierta intensidad vital y de respuesta.

³⁴ ZUBIRI, Xavier. *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza, 1986, pp. 507-509.

³⁵ Para nuestro pensador, si la consideramos tal como se muestra a un observador, la vida es una *propiedad estructural*. Las propiedades de las cosas son de dos tipos. Uno, es el de las propiedades aditivas, como el peso de un terrón de sal, peso resultante del de la suma de los granos que lo componen, o como la energía cinética de un sistema material, la cual totaliza las energías de sus puntos o partes integrantes. Del otro, hacen parte las propiedades estructurales o sistemáticas; éstas ya no distribuíbles entre las de sus elementos integrantes, sino que reposan en la estructura misma. El sabor salobre de la sal de cocina es una novedad sistémica; igual ocurre con la insipidez del agua o la energía potencial de una piedra. Pues bien, para el pensador vasco, la vida es una propiedad de este segundo tipo, por eso la denomina "combinación funcional". *Ibid.*, p. 453.

³⁶ Esta concepción genético-envolvente zubiriana no avala una visión unilineal, continuista y ascensional del devenir cósmico; como sabemos, éste está impregnado de caos, azar y necesidad. Tampoco podría rubricar alguna especie de optimismo cosmológico. Las vías muertas y los resultados fallidos, más que excepción, parecen ser la constante del dinamismo universal.

— La cualidad *quisitiva*³⁷ de la vida, y con su despuntar, la ocurrencia en el universo, al menos en nuestro pequeño planeta, de insospechadas potencialidades³⁸. De ellas son plenos titulares los organismos pluricelulares; resaltemos sólo estas: *Sensibilidad* a los cambios del medio y con ella, la conversión de lo que en las estructuras prebióticas era reacción a *respuesta adecuada* y específica; capacidad de rectificar sus respuestas mediante la *pauta ensayo-error*; como remate de todo ello, la aparición de un *psiquismo* incipiente, y con él la de una rudimentaria *memoria*.

La vida animal en su ascenso continúa mostrando inéditas propiedades. Veamos:

- El decurso de la interacción organismo-ambiente queda elevado a *conducta* o a *cuasiconducta*³⁹, pues de aquella sólo es poseedor el humano. Conducta además, específica, la del caballo o la del tigre, con incipiente individualidad, la de este caballo o aquel tigre.
- La *exploración* y *el juego*. El animal, y en superior grado cuanto más elevado sea su lugar en la escala biológica, va en busca de lo que necesita y no tiene. O puede fijar como propósito el movimiento mismo, caso del juego.

- La capacidad de *repuestas innovadoras*, hasta las hazañas registradas en situaciones experimentales, como la del conocido chimpancé de Köheler.

En el metazoo superior, estas asombrosas potencialidades suben de tono. El complejo y complejamente caracterizado dinamismo vital va decantando en el animal grados superiores de autonomía estructural y vital. A los tales se refiere Zubiri con el concepto de *formalización*; ella “abre toda la riqueza de la vida animal”⁴⁰. Sin romper su intrínseca unidad, la actividad vital se va gradualmente autonomizando en sus tres momentos: el *momento receptor* de aquello que externa o internamente le estimula; la alteración de su *tonicidad vital*; y la *respuesta adecuada* y específica para reestablecer el equilibrio perdido.

En la auroral conducta de la ameba se advierten ya estos tres momentos accionales: capta estímulos de su medio externo o interno y a ellos reacciona en procura de recuperar el equilibrio perdido. Lo mismo que le sucede a un gusano, a un perro o a un gorila. Las diferencias, no obstante, son abismales. Diferencias precisamente de formalización; el gusano está más formalizado que la ameba, pero mucho menos que el perro o el gorila.

Por la formalización de su capacidad perceptiva, el animal va captando de su medio

³⁷ Para vivir y continuar su vida, el animal debe buscar aquello que es término de su actividad. LAÍN ENTRALGO, Pedro. *Op. Cit.*, cap. 2.

³⁸ Inédita *estructuración* orgánica y funcional. La materia celular queda investida de un *núcleo*, con primordial *actividad reproductora* y un *citoplasma* preponderantemente encargado de *funciones tróficas y energéticas*. La replicación que exhibían las estructuras prebióticas se torna en *reproducción*. La interacción con el medio, de mera acumulación de materiales en la molécula, da paso a la *nutrición*, aunque de vario tipo.

³⁹ Entendida como modo de actuar según lo ponen de presente las manifestaciones objetivas de su actividad en tanto es globalmente considerada. Véase: LAÍN ENTRALGO, Pedro. *El cuerpo humano, teoría actual*. Madrid: Espasa-Calpe, 1988, p. 207.

⁴⁰ ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza, 1980, p. 69.

recortes más diferenciados y autónomos⁴¹. A un invertebrado pluricelular pueden bastarle estímulos térmicos y visuales; un vertebrado no sólo aprehende estímulos térmicos, olfativos, visuales, auditivos, gustativos, etc., sino que lo hace, y lo necesita vitalmente, de modo mucho más sutil y variado. Similares consideraciones habría que hacer con respecto a los otros dos momentos: el tono vital y la respuesta. La mascota canina no sólo distingue sin yerro la voz de su amo, sino que a ella responde de maneras enormemente plásticas y versátiles, expresando con ello una tonalidad vital que estaríamos tentados de llamar sentimiento. Empero, las cosas del medio que suscitan la respuesta animal funcionan en el sentir del viviente como meros signos, desencadenantes objetivos de reacción, tal como sugerimos atrás. Con ello, el dar de sí de la realidad viviente, según el grado de formalización, es cada vez más *mismo*. Por eso, el dinamismo de la vida animal es devenir de mismidad⁴².

El animal, como cualquier otra realidad, un guijarro, por ejemplo, tiene siempre una localización precisa; sin embargo, a diferencia del inerte, aquél no sólo se encuentra *colocado* en un entorno concreto, sino que en él se halla *situado* o dispuesto de manera específica; sólo a él, gracias en parte a su propia actividad estructural, se le presentan *situaciones*. De ahí que lo que le rodea no sea mero entorno circundante, sino *medio vital*. En él y con él, en forma específica, cada viviente va alcanzando cierta *independencia* y ganando en capacidad de *control*. Independencia y control que se hacen más amplios y

logrados cuanto mayor sea el grado de formalización que ostente. Si esto acontece hacia fuera, hacia sus propias estructuras la actividad va acreciendo en mismidad. Mientras las sustantividades prebiológicas devienen y con ello resisten los embates del cosmos, los vivientes, para nuestro caso los animados, devienen además para (descontándole a este “para” sus connotaciones antropomórficas) ser *sí mismos* dentro de esa constante y constitutiva fluencia que es la vida.

Con su accionar, el animal va siendo *el mismo*, pero en fluencia, es decir, no siendo nunca *lo mismo*; sólo así gana en independencia y en control sobre su medio. Ello va haciéndose cada vez más contundente, al paso que se acrecienta la formalización. Aludimos arriba al abismo que en punto a grado de formalización existe entre el protozoo y el metazoo superior; también lo que comparten: el patrón ensayo-error.

Sin embargo, la formalización tiene una cúspide: es el caso del animal humano, en el que se hace máxima, se *hiperformaliza*⁴³. Por ella, la actividad responsiva queda como en suspenso; en consecuencia, el humano no tendrá más remedio que *hacerse cargo de la realidad*⁴⁴. También sobre él, si bien con una diferencia esencial, como diremos más adelante, continuará pesando el encargo de ser *el mismo* al precio de nunca ser *lo mismo*. Tarea ésta, digamos de paso, que empeña a la educación en todas sus formas. Pero que también le advierte contra todo idealismo pedagógico que fantasee con una ilimitada maleabilidad humana; igual que contra todo

⁴¹ Zubiri suele aducir el experimento de Katz, según el cual un cangrejo atrapa sin problemas la presa que se halla sobre la roca; pero es incapaz de hacerlo cuando la misma se le presenta suspendida de un hilo. La causa de ello se debe, según el filósofo, al nivel de formalización perceptiva del cangrejo; capta el recorte presa-roca, pero no presa-hilo. ZUBIRI, Xavier. *Sobre el hombre. Op. Cit.*, p. 28.

⁴² ZUBIRI, Xavier. *Estructura dinámica de la realidad. Op. Cit.*, cap. 8.

⁴³ ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza, 1980, p. 69.

⁴⁴ ZUBIRI, Xavier. *Sobre el hombre. Op. Cit.*, p. 29.

naturalismo que pretenda limitarla a conservación dietética de los equilibrios psicosociales, roma al *poder* y al *deber ser*.

Lo dicho hasta aquí, aún tan sucinto, basta para entrever una concepción antropológica profundamente integradora. Sinteticemos tres de sus principales ángulos: a) El hondón vital y cósmico del ser y el existir humano que tan íntimamente viven y bellamente expresan en sus mitos y tradiciones nuestros pueblos originarios y campesinos. b) La constitutiva trabazón o respectividad del *phylum* humano, cuya vigencia se torna necesarísima para la integración de sociedades que son y se reconocen pluriétnicas y multiculturales como las nuestras. c) La irrecusable vigencia de la mismidad o *identidad* individual y colectiva; pero la no menos ineludible necesidad de que se haga fluida y abierta a los necesarios cambios e intercambios como lo requieren los proyectos y las prácticas de una impostergable *educación intercultural* para la inserción digna y justa en un mundo globalizado.

Por todo ello —es mi propuesta—, a la hora de construir un nuevo proyecto público de educación, la idea zubiriana de hombre contribuye a abrir espacios de diálogo y a tender puentes de entendimiento entre diversas tradiciones culturales, entre distintas trayectorias históricas y entre variados intereses y aspiraciones, como los encontramos en nuestro abigarrado mundo latinoamericano. Aún más podemos esperar de ella, como indicaremos en el siguiente párrafo sobre su filosofía de la persona humana.

2. Persona educable y educanda

La busca de alternativas superadoras de la extendida *crisis antropológica*, padecida en la práctica educativa a veces hasta la tragedia, suele plantearse en tónica de fractura y conflicto. Zubiri propone una concepción de hombre que, sin negar las históricamente reconocidas en lo que puedan tener de válido y fecundo, las radicaliza desde una idea unitaria de la realidad humana⁴⁵.

Para verlo retomemos el hilo de la reflexión donde lo dejamos al término del anterior capítulo. Concluíamos allí aseverando el salto, dado justamente con la emergencia de la bestia humana, de la formalización a la hiperformalización. Por ser animal hiperformalizado, la actividad, sin menoscabo de su trina unidad, existente ya en el trasegar subhumano, adquiere caracteres cualitativamente inéditos. El animal, cualquiera sea el lugar que ocupe en la escala zoológica, tiene un tipo básico de enfrentamiento con las cosas de su medio, que nuestro autor denomina *habitud estímúlica*⁴⁶.

Con el hombre ello ocurre de modo esencialmente diferente: su enfrentamiento ya no es al estímulo, sino a la *realidad* estimulante. Aquél capta también en impresión las cosas de su medio interno o externo, pero no como meros estímulos, sino como algo que se presenta como siendo *de suyo* o *en propio*, esto o lo otro. Por ello, su respuesta ya no puede ser únicamente selección reactiva, sino que está abocada a la opción por modos de estar en la realidad. Por la misma razón,

⁴⁵ Propósito irrenunciable de su reflexión antropológica fue la busca de una idea unitaria de lo que es el hombre, no mediante una sinopsis de los rasgos que se consideren reales y objetivos, sino dando con una visión de la realidad humana que por su interno despliegue muestre cómo todos esos aspectos le pertenecen necesariamente, por cuanto inexorablemente surgen de la estructura primaria, aquella que hace del humano “animal de realidades”. Desde esa visión unitaria, critica las concepciones clásicas: La platónica que concibe al hombre como realidad “estratificada” o la aristotélica que lo define como realidad “braquial”. También las modernas, ya porque dislocan *zoe* de *bios*, o entienden ésta desde la comprensión del ser, o lo conciben como un ser en el que la existencia precede a la esencia. *Ibid.*, pp. 673-675.

⁴⁶ *Ibid.*, cap. 2.

el tono vital no encamina a estados de satisfacción o insatisfacción, sino que deviene en acomodados gustosos o de disgusto a la realidad⁴⁷. Ello es así porque el enfrentamiento humano ya no es de estimulidad, sino de realidad –habitud de realidad—⁴⁸, enseña el filósofo vasco. Por ella el hombre es *animal de realidad*⁴⁹. De ahí que su gran compromiso sea saber estar humanamente en ella. No otro es el esencial propósito educativo.

La impresión, momento determinante del acto, igualmente exhibe tres momentos: a) el de la *afección*, por el que quedamos impresionados por lo presente en el sentir; b) el de *alteridad*, a cargo del cual lo “otro” queda aprehendido en sus dos vertientes: de *contenido* (nos afecta este color de tal tipo, tonalidad, brillo, etc.) y de *formalidad* (modo de presentarse y quedar tal contenido en la aprehensión). Por la hiperformalización, según quedó apuntado ya, lo captado se presenta con un grado máximo de autonomización o desprendimiento, no del sentir, sino *en él*. De ahí que la formalidad humana sea original, formalidad de *realidad*. Realidad no es pues cosa o ámbito de cosas como pudieron suponerlo los distintos realismos antiguos y modernos, sino formalidad. c) La *fuerza* con que lo aprehendido se impone al aprehensor humano ya no es la fuerza imperiosa del estímulo sino la fuerza poderosa y apoderante de la realidad⁵⁰.

Los alcances de esta en apariencia modesta novedad, son incalculables. La acción vital es acción y vida en la realidad; por ello, el momento aprehensor es *intelección*, como actualización impresiva de realidad. La res-

puesta se torna en opción por modos de estar en la realidad, es *volición*. El acomodo ya no es de satisfacción o insatisfacción ante el estímulo, sino de atemperamiento frutivo a la realidad o *sentimiento*. Por la irrefragable unidad psicoorgánica de la sustantividad humana, la inteligencia es *sentiente*, la voluntad es *tendente* y el sentimiento es *afectante*⁵¹.

Realidad como *de suyo* no es una especie de nebulosa inasible. Si en mi sentir visual aprehendo algo como la luz, este algo en su radical alteridad queda en él como un contenido concretísimo: claridad, intensidad, brillo. Sin embargo, dichos contenidos no agotan lo que de suyo sea la cosa aprehendida, en este caso la luz. No lo agotan porque la *realidad trasciende*⁵² o rebasa cualquier contenido; por eso se ha necesitado una ciencia en continuo progreso para tratar de averiguar de suyo qué sea la luz.

Este rebasamiento es lo que confiere a la realidad *carácter trascendental*. Trascendental no es el *concepto* de máxima generalidad en el que todas las cosas forman comunidad, como pensó la ontología clásica. Tampoco es el *objeto* puesto por el pensar, según lo concibió la filosofía moderna. La realidad es trascendental porque es siempre *abierta* y *dinámica* o *respectiva*. Más que comunidad entitativa u objetiva, realidad es *comunicación*. El maestro ibero, para dar a entender este carácter abierto y respectivo del *de suyo*, acude al símil de la gota de aceite caída en la hoja de papel, la cual se va *ex-tendiendo*, no *hacia* un término que la totalizaría, sino *desde* sí misma⁵³. Decir realidad, afirma, es siem-

⁴⁷ ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia sentiente*. Op. Cit., p. 54.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ ZUBIRI, Xavier. *Estructura dinámica de la realidad*. Op. Cit., p. 206.

⁵⁰ ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia sentiente*. Op. Cit., p. 54 s.

⁵¹ *Ibid.*, p. 254.

⁵² ZUBIRI, Xavier. *Estructura dinámica de la realidad*. Op. Cit., p. 113 s.

⁵³ *Ibid.*

pre dejar una frase en suspenso⁵⁴. Nunca sabremos cuál es su riqueza, cuántas y cuáles formas y modos puede albergar.

La apertura intelectual imbuye, como acabamos de ver, la total actividad humana, pero no sólo ella; también y en primer término su enteriza sustantividad, pues ya no queda ésta avasallada y encerrada en el estímulo, sino que deviene radicalmente abierta al todo de lo real, es *esencia abierta*⁵⁵. El medio de presencias estimulantes propio del animal, se torna en ámbito de presencias reales; por ello, más que medio, es *mundo*. El hombre es el único ser mundano, es decir, dinámicamente abierto a toda realidad y al todo de la realidad. En primer lugar al propio de suyo.

En el acto primero y primario de intelección que ejecuta el infante al poco tiempo de nacido y en todos los que siga realizando en su vida, no sólo actualiza realidades múltiples, sino que, a una, se coactualiza como de suyo. Se coactualiza no sólo materialmente, pues esto también le ocurre al animal, sino de una manera reduplicativa o formal. El hombre es formalmente suyo, es de suyo *suyo*. Es realidad en propiedad, en esto consiste ser *persona*⁵⁶. Su ser *suyo* ratifica en la actualización intelectual su alteridad radical, verdadea el inteligir, tiene *verdad real*.

Verdad real no es ni la tradicional verdad lógica, ni la ontológica; es primordial ratificación de actualidad intelectual. Es posible que esa ratificación sólo ocurriera en una sola inteligencia, ya porque es la primera en la que ello acontece, ya porque sea única; sin embargo, esa verdad está abierta a cualquiera. En ello radica el *carácter público de la verdad*; ella “es la forma como las inteligencias se encuentran”⁵⁷. Primariamente los hombres no se encuentran comunicándose o dialogando, sino en la posesión de la verdad real⁵⁸. No se está negando en absoluto la necesidad de la comunicación o del diálogo, sólo que si esos van a ser humanizantes y liberadores, tendrán que reposar y nutrirse de esa verdad real.

Queda pues claro que Zubiri se aparta de la concepción antigua o sustancialista de persona. Para el griego, paradigmáticamente para Aristóteles, el hombre es sustancia distintivamente racional, pero al cabo sustancia. Modernamente, se ha concebido como conciencia pura, por ello evidente y garantía cierta de toda otra evidencia. La concepción zubiriana es de otra índole, más radical, es de raigambre intraaprehensiva⁵⁹.

El basamento noológico del personalismo zubiriano, a mi juicio, lo aligeraría de presu-

⁵⁴ ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia sentiente*. Op. Cit., p. 118. Ello significa, según mi parecer, que ningún modo de saber, ninguna experiencia, cultura o lenguaje, puede válidamente aspirar a hacerse coextensivo con la realidad. Tampoco a universalizarse y a imponerse por ello a los demás. Principio este de trascendental importancia, tanto para rebatir la supuesta inconmensurabilidad de las culturas, como para alertar contra la imposición de una pretendida cultura universal nugatoria de las identidades personales y sociales.

⁵⁵ La humana, como cualquier otra esencia, es un sistema clausurado de notas, pero es *abierto* por su *inconclusión*; no en el sentido de incompleta o inacabada en sus propiedades, sino en el de que la *sustantividad humana es <de suyo> no sólo lo que ya es sino lo que <puede ser>*. Por ello, su actividad es también abierta a su propia realización. ZUBIRI, Xavier. *Sobre el hombre*. Op. Cit., p. 67 ss.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 110 s.

⁵⁷ ZUBIRI, Xavier. *El hombre y la verdad*. Madrid: Alianza, 1999, p. 143.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 143.

⁵⁹ “El concepto [zubiriano] de persona, es pues, intraaprehensivo”. GRACIA GUILLÉN, Diego. “La antropología de Zubiri”. En: *Anthropos* No. 201, 2003, p. 69.

puestos actuantes en las tradiciones culturales o en los intereses, anhelos o experiencias personales o de cierto colectivo, impidiendo caer en un diálogo de sordos o en acuerdos estratégicos que llevarían a consolidar la hegemonía excluyente de cierto ideal de hombre, como ha ocurrido prácticamente hasta hoy⁶⁰. Por otra parte, impediría que los diálogos se marraran por la supuesta incommensurabilidad de las culturas, acantonadas en una pretendida identidad intemporal que negaría cualquier ámbito o frontera de encuentro. La verdad real sería el suelo común en el que todos harían sustanciales aportes a la construcción de principios y valores con aspiración de universalidad, no unanimista e impositiva, sino diferenciadora y respetuosa de la diferencia de personas y culturas, aunque no indiferente a ella.

La verdad real personal, dinámica y abierta como toda otra verdad, fuerza a la inteligencia al despliegue de sus recursos con el fin de imaginarla, conceptualarla, juzgarla, explicarla. Zubiri lo cumple mediante conceptos como los de *sustantividad*, en el sentido de la suficiencia que la estructura psicoorgánica humana tiene para constituirse, hacer y padecer lo que es, hace y padece; *personalidad*⁶¹, en el sentido de realidad formalmente suya, como quedó visto; y *personalidad*⁶², como la configuración, en buena parte libre y creadora, de esa realidad propia que debe acometer todo hombre que ve la luz del mundo.

El hombre es persona, pero debe ir haciendo creadoramente su propio Yo, dándose su propia y sazónada fisonomía humana. Puede que ello no ocurra por multitud de causas, entre las que una capital es la falta de educación. Es que la educación no es sólo una exigencia ineludible de individuos y naciones si quieren lograr desarrollo, hacerse productivos y competitivos en un mundo globalizado. Más acá de ello y sin necesariamente negarlo, la educación es un derecho y una necesidad vital de todo ser humano si es que ha de ser integralmente válido, pues implica realizarse como agente, actor y autor de su propio peregrinar mundano.

*Agente*⁶³. Esto es, contando con sus propias estructuras psicorgánicas: salud, talentos, bagaje genético. La mala nutrición, el escaso o nulo acceso a los cuidados de la salud, en otras palabras, la insatisfacción de necesidades básicas, como ocurre por desgracia en nuestra subregión a un enorme y creciente contingente de familias, grupos y etnias, pesa onerosamente sobre la viabilidad en un proyecto público de educación, como el que necesitamos hoy.

*Actor*⁶⁴. Cada uno va definiendo su personalidad dentro de un cuerpo social, en un momento histórico, dentro de unas condiciones económicas, políticas, culturales que le han caído en buena o mala suerte. En broma y en serio se dice que los latinoamericanos hemos

⁶⁰ Como una constante, nuestra educación ha basculado entre la *integración* y la *exclusión*. Ello desde la colonia, cuando la educación sólo incluía a una pequeña élite de funcionarios, militares y clérigos, y excluía a todos los demás, criollos, mestizos, campesinos, indios y negros; hasta hoy, cuando la educación formal se ha universalizado en alto grado al menos en términos cuantitativos, aunque el analfabetismo sigue siendo una dolorosa realidad en no pocos de nuestros países y regiones. La calidad aún dista mucho de ser equitativa, no sólo porque existen instituciones educativas de primera, segunda, tercera, según las clases socioeconómicas, las ubicaciones geográficas, las procedencias culturales, como ya afirmamos atrás; sino porque los que ingresan al sistema procedentes de etnias indígenas o afroamericanas suelen ser discriminados por una escuela hegemónica que pretende la uniformidad.

⁶¹ ZUBIRI, Xavier. *Sobre el hombre. Op. Cit.*, cap. 4.

⁶² *Ibid.*, cap. 5.

⁶³ *Ibid.*, p. 585.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 87.

tenido que pasar apresuradamente de la mula al jet, del correo de postas a la comunicación satelital, o de la aldea de vecinos a la megápolis. Todo esto sin el tiempo necesario para lograr una apropiación pausada y sistemática de las creaciones culturales y sociales que han hecho posibles aquellas conquistas. Nuestro peculiar ingreso en calidad de colonias al mundo moderno, ha dejado graves secuelas, como ha sido esa “cultura del silencio”, reflejada en el carácter bancario y dogmático de nuestra educación, incansablemente denunciado por Paulo Freire⁶⁵.

*Autor*⁶⁶. Somos también y a una autores de nuestra personalidad. Dentro de los enormes condicionamientos ya aludidos, vamos creando libremente nuestro yo personal y colectivo. Para nosotros, la experiencia de lucha permanente por la liberación ha sido, sin duda, fundante de nuestro existir histórico. También la del constante esfuerzo por construir una gran comunidad de pueblos hermanos, poseedores de inmensa y variada riqueza natural y de no menos rica cultura, con su triple raíz indígena, afro y occidental.

3. Formación de nuevas subjetividades

La mentada crisis del sujeto moderno⁶⁷ deja a nuestros proyectos educativos ante el inaplazable compromiso de formar subjetivida-

des a la altura de los desafíos de la sociedad y la cultura hodiernas. Construir nuevas subjetividades es una de las cuestiones más candentes y abarcadoras de la educación latinoamericana⁶⁸, que incluye desde las políticas y los fines que deben impulsarla y orientarla, hasta las maneras de solventar recursos y tecnologías modernos o idear nuevos modelos de intervención pedagógica.

Las alternativas y prioridades señaladas para llevar adelante tan descomunal faena suelen plantearse más en términos de antinomia que de conciliación integradora. Ante el creciente peligro de masificación y desarraigo acarreado por la “cultura de la imagen” aupada especialmente por los medios masivos de comunicación, se propugna por la formación de sujetos autónomos de robusta contextura espiritual; capaces de resistir esas fuerzas despersonalizantes que avasallan en especial a los jóvenes, incluso capaces de rebelarse contra ellas y de revertir la carrera hacia la sima de irracionalismo y barbarie en que se empeñan tantas sociedades incluso de elevado crecimiento económico y desarrollo científico. En el otro extremo, se insta al cultivo de individualidades libres y creadoras, aunque vayan escorando hacia individualismos parapetados en un autismo social y moral para el que los valores de la solidaridad y la justicia se convierten en elementos perturbadores, antes que en ineludibles imperativos de formación.

⁶⁵ “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, el trabajo, en la acción-reflexión”. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Nueva América, s.f., p. 97.

⁶⁶ ZUBIRI, Xavier. *Sobre el hombre*. Op. Cit., p. 586.

⁶⁷ “La nueva realidad propone una re-definición del sujeto de la educación. Así, el sujeto cartesiano del conocimiento, base de la acción educativa de la escuela actual, deja paso a un individuo que sufre de una constante inestabilidad en su identidad, ya que no le aporta ninguna de las instituciones sociales modernas, como ocurría con la Iglesia o el Estado”. MARTÍN-BARBERO, Jesús. “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”. *Revista iberoamericana de educación* No. 32, mayo-agosto, 2003.

⁶⁸ La educación que requerimos no puede cohonestar la actitud resignada, fatalista y milagrera que ha marcado hondamente la personalidad del latinoamericano común. Tampoco ese sentido de soledad de hijo bastardo en interminable y obsecuente espera de un reconocimiento redentor, según lo han expresado de manera tan bella y lúcida autores como Octavio Paz, Juan Rulfo, Gabriel García Márquez o Leopoldo Zea.

Desde temprano en su actividad filosófica, con rara lucidez percibió Zubiri el contrasentido de aquel supuesto, común a idealismos y realismos, de considerar la existencia de las cosas como un “hecho” que le viene “añadido” al ser del hombre. Tajantemente afirma: “...ser sujeto ‘consiste’ en estar abierto a las cosas”⁶⁹. Por eso saluda a la filosofía de su tiempo, pues ésta se atreve al menos a considerar la realidad de las cosas como el constitutivo formal del ser humano⁷⁰, denunciando, en consecuencia, el solipsismo del sujeto moderno. Su insobornable entrega “al penosísimo esfuerzo de la labor filosófica”⁷¹ estuvo centrada en la puesta a punto de vías para tramontar ese enclausramiento. A una de ellas atenderé en lo que sigue: el carácter genético de la subjetividad.

Una de las polaridades que enfrenta la brega formativa es la que supuestamente existe entre subjetividad e intersubjetividad. Discordia inevitable si se acepta de partida la clausura insuperable del yo, como lo consagraba de entrada el racionalismo cartesiano. Rebasar ese solipsismo radical ha sido objeto de desvelo, no sólo filosófico sino también pedagógico. Zubiri, como acabamos de aseverar, centró en él su brío reflexivo. No fue en ello ni único ni primero, baste recordar a dos de sus insignes maestros, Husserl y Ortega. Para el germano, como es sabido, la irreductible originalidad del otro sólo puede explicarse por un expediente analógico. El

segundo hace blanco de su crítica a este razonamiento analógico, según el cual si percibo en un cuerpo ajeno gestos o expresiones, pongamos de alegría o tristeza análogos a los míos cuando aquellos vivo, eso me lleva a aceptar en el otro un ego que experimenta parejos sentimientos⁷².

Culminábamos el primer apartado afirmando la respectividad filética del individuo humano⁷³. Desde el hondón biológico estamos destinados a ser con-vivientes. “El hombre se halla biológicamente vertido a un medio bióticamente humano”⁷⁴. Por la indigencia del cachorro humano, el hombre se encuentra volcado a los demás. La imperiosa necesidad de nutrición y amparo le lleva a buscar a los otros; pero de él no depende que los encuentre, menos que le alcancen lo que tan vitalmente necesita. Esto depende de aquellos: “El encuentro no viene de uno mismo, viene de los demás”⁷⁵. Por la apertura intelectual del neonato, esa menesterosidad se convierte en “necesidad de socorro”⁷⁶. En esa radical estructura humana de acudir-ayuda o *socorrenca* ya están incursos los demás. Lo están, pues, no por razonamiento, sino por exigencia primariamente biológica.

Las cosas afectan al púrvulo ocasionándole estados de calor, frío, aversión, agrado, etc. Entre esas cosas, hay unas que son mediadoras, capaces de aproximarle lo que le afecta positivamente o de alejarle lo que le depara

⁶⁹ ZUBIRI, Xavier. *Naturaleza, Historia, Dios*. 9a. ed. Madrid: Alianza, 1987, p. 421.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 422.

⁷¹ ZUBIRI, Xavier. *Cinco lecciones de filosofía*. 6a. ed. Madrid: Alianza, 1988, p. 284.

⁷² Véase: BARROSO FERNÁNDEZ, Oscar. “El problema de la alteridad en la filosofía de Zubiri”. En: *Anthropos*, No. 201, 2003, p. 183.

⁷³ En su análisis de la unidad esencial, llega a decirnos Zubiri, “En cierto modo, pues, cada individuo lleva esencialmente dentro de sí a los demás”. ZUBIRI, Xavier. *Sobre la esencia*. 5a. ed. Madrid: Alianza, 1985, p. 318. Véase también: NIÑO MESA, Fideligno. “Los otros como posibilidades mías”. En: *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, No. 56-57, 1993, pp. 71-86.

⁷⁴ ZUBIRI, Xavier. *Sobre el hombre*. *Op. Cit.*, p. 235.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 235.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 236.

rechazo y disgusto. Con ello van moldeando la vida del recién llegado, lo “van haciendo semejante a ellos”⁷⁷. De tal manera que esa primordial autoposición personal es ya y de raíz autoposición en alteridad. La humanidad nos viene de los demás. Y nos viene, porque lo primario que le es dado al niño no son los “otros hombres”, sino el sentido humano de la vida y de las acciones. Ese “horizonte de lo humano”⁷⁸ es lo que primariamente se transmite, no un yo o unos otros monádicos.

Queda pues claro que la alteridad se entabla por esa incursión configuradora de la existencia infantil. Esas “cosas” que intervienen socorriendo al niño, a través primariamente de la madre o de quien la sustituya, van produciendo estados sensibles en él, lo van troquelando y con ello van trazando determinado patrón de respuestas que, reiterado, le va permitiendo a su vez percibir los estados maternos⁷⁹. A su turno, esta percepción por parte de la madre la lleva a dar una respuesta. Así se van destacando de entre las cosas aquel conjunto de realidades que responden con gestos a los míos⁸⁰. Aquí entra la semejanza, no de los demás conmigo, sino de ellos entre sí. Con ello se va fraguando propiamente la alteridad, no total y plena, sino inicial y primera, la de los otros como “míos”, son lo otros de mí; secundariamente, avanzado el proceso, los otros se van monadizando en otros que yo, y terciaria y plenamente en otros como yo⁸¹.

Esta visión genética de la subjetividad permite colegir que la intervención pedagógica tiene lugar mucho antes de cualquier encuentro intencional e institucionalmente educativo. Ocurre incluso antes de cualquier uso de razón, acaso antes del uso de inteligencia al menos por parte del vástago humano. Ello permite hablar con pleno sentido de una *pedagogía profunda*⁸², con secuelas personales y sociales de largo alcance. Cuántas biografías de sicarios y terroristas son constantes en señalar como denominador casi común de esas vidas haber brotado y proceder de ambientes anegados de violencia y de gestos y experiencias envilecedores, sin figuras acogedoras e indicadores de límites y sentidos. De otra parte, la *educación inicial* es hoy considerada fundamental para alcanzar una educación compensadora, equitativa y con calidad⁸³.

Movimientos de la trascendencia que ha tenido en Latinoamérica y en otras latitudes la pedagogía dialógica de inspiración freiriana, reciben firme apoyatura de esta concepción genética de la subjetividad. Pues el diálogo pedagógico concienciador lo reclama y lo hace viable, no sólo el despertar de la conciencia de los oprimidos de su propia situación de víctimas de la injusticia o la cardinal condición de sujetos de su propia historia y de la transformación liberadora de su mundo y de sí mismos. Todo esto sí, porque el hombre es realidad propia, es ya intersubjetivamente persona.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 237.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 239.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 242.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 242.

⁸¹ *Ibid.*, p. 243.

⁸² Fruto de su análisis de la génesis humana, integralmente psicoorgánica, Zubiri propone la idea de una psicología profunda, cuyo tema, más que estratos o huellas perturbadoras psíquicamente sedimentadas, sería esa “estructura genética radical, primaria y constitutiva”. *Ibid.*, p. 473. Inspirado en esta idea, me he atrevido a proponer una análoga *pedagogía profunda*. Véase: NIÑO MESA, Fideligno. *Antropología pedagógica: inteligencia, voluntad y afectividad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998, p. 80.

⁸³ La educación inicial fue tema central de la *X Conferencia iberoamericana de educación* y de la *X Cumbre iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*. BELLO, María Eugenia. *Op. Cit.*, p. 209 s.

4. Educación, proceso de capacitación

El hombre es persona por la verdad real. Por ella, como ya juzgamos, es realidad formalmente suya. Si atendemos ahora a la verdad real no en lo que mira a esa estructura primaria y radical, sino en los actos⁸⁴ por los que el animal de realidades va haciendo su vida, diremos que la va haciendo de modo subjetual, reflexivo y subjetivo.

La en nuestros días omnipresente intersubjetividad, tan válida y necesaria para una pedagogía del diálogo y el consenso, podría dejar al menos en penumbra la *realidad en propiedad* y la *verdad real* de cada dialogante. Por el carácter fluente del sentir intelectualivo vamos siendo personas y configurando nuestra personalidad, no por algún arbitrio espiritual, sino por ese modesto sentirse, como cuando decimos, sentirse hambriento o disgustado. El animal también siente hambre o insatisfacción; lo que no puede y de lo que carece es de ese insignificante *se*. No sólo eso, sino que esas sensaciones, las siento más. Siento *mi* hambre. Aún en forma más propia y personal, *yo* las siento. No es una simple sucesión sino una estructura de momentos, cada uno apoyado en el anterior; no soy *yo*, sino siendo *mí* y siendo

me. En ello consiste el carácter subjetual del hombre.

El sentir intelectualivo, en gracia de la pluralidad de sentires internos y externos⁸⁵, da un cariz especial y esencial a la subjetividad humana. Pues por el modo de sentir cenestésico, el que posibilita la intelección de la propia realidad, recubriendo⁸⁶ el modo kinestésico o modo dinámico de intelección, hace que esté sentientemente catapultado hacia mí mismo. Es la idea zubiriana de reflexividad. La reflexión no es meramente inteligirme como objeto, o decidirme a “entrar” en mí, como se ha aceptado secularmente, sino que es un objetivarme y un entrar, porque previa e ineludiblemente estoy lanzado hacia mí mismo⁸⁷.

Hoy se demanda la formación de sujetos críticos y reflexivos que sean capaces de resistir los embates de la propaganda y la demagogia. ¿Quién no reconoce la validez de tal urgencia y la importancia de solventar proyectos, métodos y recursos que le den viabilidad y eficacia? Efectivamente, para que nuestros centros escolares logren aprendizajes que no sean meramente mecánicos o “bancarios”, aún comunes en la educación al uso, sino significativos, se requiere un permanente ejercicio de la metacognición, es decir de la “vuelta” reflexiva sobre los pro-

⁸⁴ ZUBIRI, Xavier. *El hombre y la verdad. Op. Cit.*, p. 169 ss.

⁸⁵ El sentir intelectualivo en su inamisible unidad está modalizado según la diversidad de sentidos humanos. Una de las críticas más radicales y constantes del pensador español a prácticamente la totalidad de la tradición filosófica occidental es su “logificación de la inteligencia”. Según la cual los sentidos serían a lo sumo proveedores de datos a la inteligencia para que ésta conceptúe, juzgue y razone, y así acceda a la realidad. Nuestros sentidos, hasta once menciona el donostiarra, son modos propios y legítimos de intelección. Sólo que la tradición filosófica —y pedagógica, añadido— desconsideradamente ha privilegiado en gran medida la vista, hasta el punto de que lo no visualizable sería sin más no inteligible, no real. Véase: ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia sentiente. Op. Cit.*, p. 99 ss.

⁸⁶ Nuestros sentidos no funcionan en paralelo, sino que se traslapan. Saborear o palpar el lucero de la mañana, no pasaría de ser una desvaída metáfora: no lo es por el solapamiento, no de contenidos, sino de modos de, en este caso, intelección visual o eidética por el gusto o el tacto. *Ibid.*, p. 107.

⁸⁷ “Me aprehendo a mí mismo, y me vuelvo ‘hacia’ mí mismo, y me siento a mí mismo como realidad que vuelve hacia sí. Y estos tres momentos constituyen unitariamente la reflexión”. *Ibid.*, p. 109.

pios procesos y logros formativos. No obstante, si no fuera por el carácter reflexivo y subjetual del educando, todos esos esfuerzos podrían caer en la esterilidad, cuando no en la manipulación adoctrinadora.

Por el carácter abierto y respectivo de la realidad, decíamos antes, la inteligencia se ve forzada a desplegar esa primigenia verdad real, ya de la cosa aprehendida, ya de la realidad inteligente misma; esto no sólo para inteligirla “entre” otras cosas en algún campo de realidad, propio del modo que nuestro autor denomina *logos*⁸⁸, sino para indagar el por qué de lo ya inteligido ahora en el todo de la realidad, en el mundo. Es lo distintivo de la *razón*. Esos “porqués” son ciertamente de las cosas, son ellas las que nos dan o nos quitan la razón, pero es una razón forjada e indagada por mí. En ese sentido, es *mi* razón personal y concreta. Ella es la que tiene que ir forjando marcos mentales y esbozos con los cuales voy encontrando y probando el fundamento que busco.

Ello no ocurre sólo con las cosas, sino con la propia realidad personal. Nos es imperativo ir cincelando esbozos que nos permitan buscar y hallar la razón de nuestra propia sustantividad, que nos permitan ir encontrándonos a nosotros mismos⁸⁹. En esto consiste la plenaria subjetividad. Zubiri se aleja, como ya anotamos, de la concepción antigua de un sujeto sustancial. El hombre, afirma, no sólo es sub-stante de propiedades que brotan de su naturaleza, pongamos el temperamento o los talentos; sino supra-stante de todas aquellas capacidades que ha hecho suyas porque se las ha apropiado, como la ciencia o la vir-

tud. También critica y rechaza la concepción moderna del sujeto como yo pensante contrapuesto a todo lo pensado, el cual consistiría en ser no-yo.

Subjetividad antes que contraposición es el carácter de la realidad personal que está abocada a dar y a crear la razón de sí. La humana es la única sustantividad que en sus mismas estructuras lleva incurra la exigencia de tener *idea* de sí misma⁹⁰. Sin ella, no seríamos humanos, al menos no subjetivos. En esta exigencia reposa el carácter “pavoroso” del hombre⁹¹, en que tiene que ir construyendo esbozos de lo que puede, quiere y debe ser. Exigencia y oportunidad también pavorosa y esperanzadora para el nuevo acuerdo educativo latinoamericano. El desgarrador grito de Motesinos aquel temprano año de 1511 en la Española, preguntando: “¿Y acaso estos no son hombres?”, denunciaba y anunciaba ya lo que se iba a constituir también en campo de lucha trágica y sangrienta por el reconocimiento y el derecho a la plena humanidad. Lucha continua y continuada ya por más de medio milenio. Son sus testigos, y en casos sus mártires, De las Casas, Bolívar, Sarmiento, Martí. En el siglo acabado de terminar, Vasconcelos, Arciniegas, Neruda, Paz, Zea, Ellacuría, por sólo mencionar algunos de los más egregios.

Pero no sólo constituyen ellos enhiestos testimonios históricos. En la concepción antropológica zubiriana son mucho más. Hemos afirmado ya el carácter filético del animal de realidad. Nuestra estructura piscoorgánica nos ha sido genéticamente transmitida. Dicho escuetamente así, eso le

⁸⁸ Al análisis minucioso, a ratos preciosista, del modo de intelección de algo en un campo de realidad, abierto por ese mismo algo, nuestro autor le dedica el segundo volumen de su trilogía. Véase: ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia y logos*. Madrid: Alianza, 1982.

⁸⁹ “Nadie se encuentra a sí mismo de un manera inmediata, sin un cierto esbozo”. Xavier Zubiri. *El hombre y la verdad*. Op. Cit., p. 134.

⁹⁰ ZUBIRI, Xavier. *Sobre el hombre*. Op. Cit., p. 134.

⁹¹ ZUBIRI, Xavier. *El hombre y la verdad*. Op. Cit., p. 135.

ocurre también al subhumano; la diferencia, esencial y no de grado, está en que por la inteligencia, el humano queda implantado y abierto a la realidad. En ella tendrá que braccar para saber y hacer algo de las cosas y de sí mismo. Empero, no basta con esa implantación. El hombre no puede venir al mundo y existir a la intemperie; requiere que se le instale en una *tradicición*. No es una omnimoda instalación, son los demás, según vimos, los que nos entregan tempranamente un orbe de sentido, ojalá humanizante. La instalación no se agota en la donación de ese sentido; a partir de él nos van haciendo entrega del universo de símbolos, lenguajes, experiencias e instituciones, con él nos vienen creencias, usos, normas, valores... Andando el tiempo llegará la hora en que el instalado repita la misma operación con los nuevos llegados. En ello radica el triple derrotero de la entrega, de la tradición⁹²: es *constituyente*, por cuanto nos introduce en la morada humana; es *continuyente*, porque con lo entregado los convivientes tienen que hacer algo: conservarlo, engrandecerlo, acaso rechazarlo, modificándolo de todas maneras; es finalmente, *prospectiva*, es decir, para entrega a los que vienen⁹³.

Este carácter prospectivo es la espina dorsal de la historicidad humana. La verdad real no sólo nos hace subjetuales y subjetivos, sino realmente históricos. El pasado humano no consiste sólo en lo que ya dejó de ser. Ciertamente las realidades pasadas, pasaron y ya no son, pero nos dejan algo. Nos dejan posibilidades apropiables y apropiandas. Cosas tan cotidianas para grandes contingentes hu-

manos, como los aviones o los ordenadores, que nos habilitan para comunicarnos, expresarnos, compartir saberes y haceres, dejemos de lado su bondad o su maldad, son posibilidades que hemos recibido y en alguna medida creado, aunque de hecho no todos a ellas accedan y sólo muy pocos puedan efectivamente crearlas.

Las posibilidades apropiadas se apropian o apoderan de nosotros, nos dotan y nos capacitan⁹⁴ para alcanzar mayores cotas de realización personal y social. Tal vez no haya mayor compromiso y más encumbrada meta de un proyecto educativo a la altura de nuestras necesidades, nuestros sueños y esperanzas, que la de reformar enaltecedoramente nuestra propia realidad⁹⁵ de seres humanos; de mujeres y hombres latinoamericanos, tal como lo han profesado, entre tantos otros, los latinoamericanos por nacimiento o por adopción antes mencionados.

Para concluir

Se me pidió para este encuentro ofrecer algunas reflexiones sobre el influjo de Zubiri en la pedagogía latinoamericana. De lo dicho, aun siendo tan apresurado y sucinto, podemos concluir su positiva y fecunda actualidad. Un influjo de actualidad, no de moda. Intenté tematizarlo pensando en sus aportes a la construcción de un nuevo proyecto público de educación latinoamericana.

Por su carácter público, esa construcción debe ser ampliamente democrática. Es decir, que convoque distintas etnias, grupos y

⁹² Zubiri emplea la palabra tradición en su sentido etimológico latino de *traditio*, entrega (*parádoxis*, en griego). ZUBIRI, Xavier. "Dimensión histórica del ser humano". En: *Realitas I*. Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1979, p. 21.

⁹³ *Ibíd.*, p. 24 ss.

⁹⁴ Véase: MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán. *Realidad y posibilidad: Fundamentos de ética y educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1995. *La educación como proceso de posibilitación y capacitación*, p. 119 ss.

⁹⁵ ZUBIRI, Xavier. *El hombre y la verdad*. Op. Cit., p. 125.

estamentos, uno muy importante e imprescindible: el de las comunidades educativas y académicas compuestas por padres de familia, educandos, educadores, pedagogos y filósofos de la educación. También de distintas instancias y sectores, como el estatal, el político, el económico, el cultural, etc. De cada uno se esperan aportaciones específicas. Del filósofo, una importantísima, su tributo al delineamiento de una idea de hombre que sea centro de gravedad de todo quehacer educativo orientado a la realización plena individual y colectiva.

De lo mucho que puede brindarnos la antropología zubiriana puse en relieve sólo cuatro ideas:

- La de su *antropología integradora*, capaz de contribuir a que las nuevas generaciones se sientan y vivan como legítimas hijas de esta tierra y como miembros por derecho de la comunidad humana.
- Su concepto fenomenológico de *persona*, que puede ayudar a remediar lo remediable del con frecuencia premeditado y violento exterminio de etnias y grupos humanos, de su constante asedio cultural o de la discriminación racial. Todo ello, al menos en parte, gracias a una educación “personal”, en el sentido zubiriano de este término; en consecuencia, no hegemónica ni impositiva, sino plural, dialogante y respetuosa de la rica diversidad étnica y cultural propia de nuestra América.
- Su idea genética de la *subjetividad*, apta para superar falsos y ancestrales dilemas, especialmente el existente entre la formación de la individualidad libre y creadora, y de la socialidad que cimente la busca de un desarrollo equitativo y sostenible.
- Su visión de la *historicidad humana* como proceso abierto de posibilitación y capacitación. A su favor, la nueva educación que requerimos y anhelamos debe ser para la innovación y el cambio, apropiadora de posibilidades de vida que nos habiliten para ser más integralmente libres, más plenamente felices, más solidariamente hispanoamericanos.