

21 / 2011



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

DICIEMBRE

ESE

REVISTA SEMESTRAL DEL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



Universidad
de Navarra

ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA. ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2011 / VOLUMEN 21

DIRECTORA / EDITOR

Concepción Naval
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

CONSEJO EDITORIAL EDITORIAL BOARD

VOCALES

Javier Laspalas
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Aurora Bernal
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Madonna Murphy
UNIVERSITY OF ST. FRANCIS, JOLIET
(EEUU)

Riza Bondal
UNIVERSITY OF ASIA AND THE PACIFIC
(FILIPINAS)

SECRETARIA

Concepción Cárceles
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

ADJUNTA

María Lilián Mújica
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
(ARGENTINA)

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

Francisco Altarejos
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

James Arthur
UNIVERSITY OF BIRMINGHAM
(REINO UNIDO)

María del Carmen Bernal
UNIVERSIDAD PANAMERICANA (MÉXICO)

David Carr
UNIVERSITY OF EDINBURGH
(REINO UNIDO)

Pierpaolo Donati
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (ITALIA)

José Luis García Garrido
UNED (ESPAÑA)

Charles Glenn
BOSTON UNIVERSITY (EE.UU.)

José Antonio Jordán
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Gonzalo Jover
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Mary A. Keys
UNIVERSITY OF NOTRE DAME (EE.UU.)

Jason A. Laker
SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY (EE.UU.)

Giuseppe Mari
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE (ITALIA)

Miquel Martínez
UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

Felisa Peralta
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Petra María Pérez
Alonso-Geta**
UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

Aquilino Polaino-Lorente
UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU DE
MADRID (ESPAÑA)

Annamaria Poggi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
(ITALIA)

Murray Print
UNIVERSITY OF SYDNEY (AUSTRALIA)

Jaume Sarramona
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Emilie Schlumberger
HÔPITAL RAYMOND POINCARÉ,
GARCHES (FRANCIA)

Sandra Stotsky
UNIVERSITY OF ARKANSAS (EEUU)

José Manuel Touriñán
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Javier Tourón
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Gonzalo Vázquez
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Javier Vergara
UNED (ESPAÑA)

Conrad Vilanou
UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

Indexación de Datos/ Indexing Data

Bases de datos en las que ESE. *Estudios sobre Educación* está indexada / ESE. *Estudios sobre Educación* is currently indexed in:

- Social Science Citation Index (Thomson-Reuters, USA)
- SCOPUS (Elsevier, Holanda)
- Fuente Académica (EBSCO Information Services, USA)
- IBZ Online (De Gruyter, Alemania)
- International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA)
- Latindex (México)
- IRESIE (México)
- CREDI (Organización de Estados Americanos)
- ISOC (CINDOC)
- Dialnet (Universidad de La Rioja)

Redacción y Suscripciones

Revista
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas.
Universidad de Navarra
31080-Pamplona. España
T 948 425 600 / F 948 425 636
ese@unav.es
www.unav.es/educacion/ ese

Periodicidad

Semestral

Edita

Servicio de Publicaciones
de la Universidad de Navarra,
S.A.
Edificio Muga. Campus
Universitario
31080 Pamplona (España)
T. 948 425600

Precios 2011

Unión Europea
1 año, 2 fascículos / 35 €
Número atrasado / 19 €
Otros Países
1 año, 2 fascículos / 50 \$
Número atrasado / 27 \$

Maqueta

Ken

Imprime

GráficasCems

D.L.: NA-3232-2001

ISSN.: 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se
identifica, necesariamente, con las
ideas contenidas en la misma, que son
responsabilidad exclusiva de sus
autores



ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2011 / VOLUMEN 21

ESTUDIOS / RESEARCH STUDIES

- Bernardo Gargallo López / Jesús Suárez Rodríguez /
Pedro R. Garfella Esteban / Amparo Fernández March
El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la
metodología docente de los profesores universitarios 9-40
*The TAMUFQ Questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty
Questionnaire). An Instrument to Asses the Teaching Methodology of University Faculty*
- Joaquín Paredes Labra / Agustín de la Herrán Gascón
Validación del Cuestionario de Autoevaluación de la Creatividad en la Enseñanza
Universitaria CACEU-2010 41-59
*Validity of the Self-Assessment Questionnaire of Applied Creativity in
Higher Education CACECU-2010*
- José M. Touriñán López
Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo:
educación “por” las artes y educación “para” un arte 61-81
*Keys to Approach Arts Education in the Educational System:
Education “through” the Arts and Education “for” an Art*
- Miguel Rumayor Fernández
Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri 83-100
The Educational Relevance of Xavier Xubiri’s Personalism
- Àngel Tarríño Ruiz / Teresa Lloret Grau
Ejemplos internacionales de innovación en FP 101-117
International Cases of Innovation in VET

<p>Ángel Huguet / Cecilio Lapresta / Clara Sansó / Silvia-María Chireac Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria <i>Reflexions about the Linguistic Knowledge Stated by Catalan Schoolchildren at the End of Secondary Compulsory Education</i></p>	119-137
<p>Irene Verde Peleato Educación bilingüe en EE.UU. Estudio de casos de una escuela primaria <i>Bilingual Education in the United States of America. Case Studies of an Elementary School</i></p>	139-158
<p>Malva Villalón / Cristian A. Rojas-Barahona / Carla E. Förster / Edgar Valencia / Pilar Cox / Paulo Volante Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social <i>Results of Teaching Reading and Writing Strategies on Early Literacy of Children at-risk</i></p>	159-179
<p>Vicent Gozálviz Pérez / Rafaela García López / Joan A. Traver Martí El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética <i>Cooperative Learning from an Ethical Point of View</i></p>	181-197
<p>Anabel Moriña Díez Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria <i>Cooperative Learning to Inclusive Education: Development of PAC Program in Primary Education</i></p>	199-216

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

<p>Barrio, J. M. (2009) <i>El balcón de Sócrates</i></p>	219
<p>López, V. M. (2009) <i>Evaluación formativa y compartida en educación superior</i></p>	221
<p>Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P. y Cánovas, P. (2010) <i>La Educación en el pensamiento y en la acción. Teoría y praxis</i></p>	224

Sellés, J. F. (2010) <i>Riesgos actuales de la Universidad. Cómo librarse de ellos</i>	225
Marisa Musaio (2010) <i>Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione</i>	228
García López, R., Gozávez Pérez, V. y Vázquez Verdera, V. y Escámez Sánchez, J. (2010) <i>Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI</i>	231
Cantón Mayo, I. (Coord.) (2010) <i>Narraciones de maestros</i>	233
Soto Vázquez, J., Pérez Parejo, R. y Pantoja Chaves, A. (2010) <i>Catálogo para el estudio de la Educación Primaria en la provincia de Badajoz durante la segunda mitad del siglo XIX (1857-1900)</i>	235
Castillo, G. (2011) <i>21 Matrimonios que hicieron historia</i>	237
Gavilán Bouzas, P. y Alario Sánchez, R. (2010). <i>Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones</i>	240

LIBROS RECIBIDOS / <i>BOOKS RECEIVED</i>	243
INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES	245
BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN	261

Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri

The Educational Relevance of Xavier Xubiri's Personalism

MIGUEL RUMAYOR FERNÁNDEZ

Universidad Panamericana, Guadalajara (México)
mrumayor@up.edu.mx

Resumen: Este artículo analiza el personalismo filosófico de Xavier Zubiri y sus aplicaciones educativas. Las bases de la formación intelectual, a partir de entender al hombre como dotado de inteligencia sentiente, ligado a la realidad y con capacidad de hacerse cargo de ella. También los elementos que según este autor conforman la educación para la libertad y para la ética personal y social. El artículo se centra en el modo mediante el cual el educando debe ser formado para el desarrollo de la propia dignidad con respecto al fundamento de la misma, idea básica para el crecimiento personal y para la vida en comunidad.

Palabras clave: Personalismo de Zubiri; formación de la inteligencia; formación de la libertad; educación en la dignidad personal.

Abstract: This article analyzes the philosophical Personalism of Xavier Zubiri and its educational applications. The basis of the intellectual formation start from the idea of man a being gifted by a "Sentient Intelligence", bonded to reality and capable of managing reality, as well as the elements that according to this author comprise education for liberty and for personal and social ethics. The article focuses on the way the learner must be shaped in order to develop his own dignity according to the foundation of this dignity. This is a basic idea for a personal growth and for life in community.

Keywords: Personalism of Zubiri; Formation of Intelligence; Formation of Liberty; Education in Personal Dignity.

INTRODUCCIÓN

Es claro que a partir de la idea que Descartes presenta en su *Discurso del Método* sobre el funcionamiento de la razón, muchas veces hemos entendido la educación intelectual dirigida a la elaboración de conceptos “claros y distintos”, toda la formación de la inteligencia vendrá dada por medio del desarrollo de la capacidad conceptualizadora y se centrará en el reconocimiento de la vida intelectual como capacidad clarificadora de datos, donde la inteligencia humana ocupa un papel de pura *atenencia* o de juez ante la que comparece el dato como lo inequívoco (Polo, 2004, pp. 41-59).

Derivado de esto, la pedagogía de nuestros ciudadanos occidentales ha seguido ese método que también se tradujo en la preparación para la llamada ciencia de las palabras, alumbrando el rígido corsé de la lógica moderna que ha imperado en la formación educativa de nuestros sistemas de enseñanza. Por él, al menos algunos creen, hemos conseguido en muchos casos que nuestros alumnos sean más organizados en sus discursos y en su modo de disponer la información, que con el lenguaje dominen más y mejor la realidad. Pero, ¿podemos decir que entienden mejor la realidad? La respuesta a esta pregunta no es, siguiendo al mismo Descartes, ni mucho menos clara y distinta.

Como señala Enkvist (2006, pp. 78-84), hay pedagogos que ingenuamente piensan que el alumno común educado en el mundo occidental conceptualiza mejor, organiza de una manera más sencilla su información y hasta, por decirlo coloquialmente, tienen mejores explicaderas. Además nos podríamos preguntar qué sucede cuando el educando se encuentra con lo inefable, con aquellas realidades que no son susceptibles de ser acotadas en datos, realidad cotidiana en la vida de cualquier persona. Además ocurre que cuando la conceptualización es tan pobre entonces no abarca ni de lejos la realidad ni el lenguaje a la que la inteligencia del alumno se enfrenta. O también cabría interrogarse sobre qué sucede cuando existe por problemas afectivos, por incapacidad intelectual, imposibilidad de creación de conceptos.

La respuesta a las anteriores preguntas probablemente es imposible de ser dada desde el propio sistema educativo racionalista en el que hoy nos encontramos. Por lo que nos hemos quedado con dos posibilidades. La primera aparente solución ha sido la de proclamar la irracionalidad como modo supremo de desarrollo de la inteligencia humana y la consiguiente negación de la validez del *logos* como forma de organización social y educativa de la vida intelectual en Occidente, tal y como difunde entre otros Jacques Derrida (2001, p. 68).

La segunda alternativa, que es la que ahora nos ocupa, se podría resumir de la siguiente manera:

“el razonamiento tiene sus leyes propias, como las tiene la estructura de juicio. Pero estas leyes estructurales no son método. El método ciertamente ha de conformarse con las leyes estructurales de la intelección lógica. Pero esta conformidad no es ni puede ser método que conduce a un conocimiento, esto es, a una nueva actualización de lo real” (Zubiri, 1983, p. 207).

En gran medida de esta idea arranca el sentido de este artículo, ya que el pensamiento metafísico del filósofo español Xavier Zubiri se encuentra repleto de ideas aplicables con éxito al mundo educativo. Aquí, por exigencias de espacio, sólo trataremos algunas de ellas como son: la noción del realismo radical y personalista de la inteligencia zubiriana y su posible formación; la libertad personal entendida como absolución y religación a lo real y sus repercusiones éticas en la filosofía educativa, y más concretamente en la educación cívica; por último, la idea zubiriana de religación y su importancia para una correcta pedagogía religiosa. Consiste, pues, en la revisión de la racionalidad y de la vida intelectual de los educandos en una nueva fundamentación. Esta segunda postura es la defendida por Xavier Zubiri, la cual vamos a analizar desde una óptica educativa, con todas las posibles consecuencias para ámbitos como la libertad, la ética, la dignidad personal.

BASES DE UNA CORRECTA FORMACIÓN INTELECTUAL

Aunque tal vez, como se decía, por limitaciones de espacio sea imposible realizar una explicación completa, dada la enorme originalidad del planteamiento de Zubiri (2006b, pp. 19-27), habría que decir que este autor entiende tres momentos fundamentales en la inteligencia. El primero denominado “aprehensión fundamental”, que se relaciona con la situación de religación que tiene el hombre a lo real. No es una acción como tal sino un encuentro entre el hombre y la realidad en la que ya se encuentra inmerso, posibilitado por su inteligencia sentiente. Posteriormente vendrán dos momentos de actualización de la realidad: el “logos”, explicado en el segundo libro sobre la Inteligencia Sentiente, (*Inteligencia y Logos*) y la “razón”, explicada en la tercera parte de esa obra (*Inteligencia y Razón*). La palabra que nace de la realidad y la razón que proviene de la palabra constituida radicalmente en lo real.

Así, dado lo anterior, en la metafísica de Xavier Zubiri la verdad es la actualización formal de la realidad, en tanto real, en la mente del que realiza la aprehensión. Tal actualización en la inteligencia del sujeto es lo que realmente y en cierto sentido crea la verdad. Por eso, educativamente para el filósofo español lo que intelectualmente captamos no es el concepto sino la realidad misma, éste será una elaboración posterior de nuestra mente. No es una captación fenoménica –aunque

ésta también se dé— tampoco accidental, ni mucho menos esencial, sino que es el entendimiento real sobre algo que existe. Por eso, por así decirlo, se imprime sobre nosotros, no al modo cartesiano, es decir, según la sensibilidad, sino como dice Zubiri según la sensibilidad, esto es, a través de la forma metafísica, a modo de realidad real.

Dado lo dicho, filosóficamente es relevante que Zubiri matiza el pensamiento de Tomás de Aquino y de Aristotéles, ya que cuando habla de verdad establece una diferencia entre la clásica, adecuación (*adequatio*), y lo que él denomina como “conformidad” (Zubiri, 1999, pp. 22-23). Son dos elementos diferentes. La adecuación nos habla del modo en el cual el hombre se adapta a una realidad que está fuera de sí y, por el contrario, la conformidad nos habla de cómo el hombre partiendo de estructuras de conocimiento que están en él se adapta a las cosas y al mismo tiempo éstas a él, teniendo en cuenta su intencionalidad sin la cual no existiría el juicio, por eso dice: “si no hubiera inteligencia, no habría verdad, aunque hubiera realidad” (Zubiri, 1999, p. 25).

Esto se debe también a un modo de “dar de sí” de las cosas que para Zubiri consiste en esa característica formal que tienen éstas que las hace traspasar lo que son a primera vista. Las cosas son más de lo que pensamos. Como dice Zubiri, nos lanzan desde su talidad a la trascendencia. Nos sitúan más allá de lo que parecen ser por esa unidad de notas que es para Zubiri cada realidad. Lo trascendente está en las cosas como una fuerza que gnoseológicamente las empuja indefectiblemente hacia fuera y hacia nuestro mundo interior, nuestra inteligencia. En recordar esto por parte del educador radicarán gran parte de su éxito de la formación intelectual personal. Ya que éste buscará no tanto agotar exhaustivamente las materias de enseñanza sino en hacer que cada realidad hable por sí misma y no permitir que deje de hacerlo nunca.

Habría que continuar diciendo que para Zubiri cuando la persona entiende lo real se *co-intilige* a sí mismo en la realidad¹. Tal acción, de manera semejante, también ocurre con la voluntad, ya que cuando queremos cierta realidad, al mismo tiempo nos queremos a nosotros mismos junto a esa realidad, de ahí que “en toda elección se opta por la forma de realidad que quiero ser: la opción no es un acto más de elección, sino la dimensión de toda elección” (Zubiri, 1993, p. 348).

Partiremos educativamente, dada esta última idea, de que el ser humano conociendo se conoce y actuando actúa sobre sí. Es siempre el mismo pero nunca será

1 “Podría concluirse, pues, aunque no lo exprese Zubiri con esta rotundidad, que toda construcción racional se funda y legitima en esa unidad radical de la razón como mía y como de las cosas” (Ferraz, 1995, p. 87).

lo mismo. Se afirma reduplicativamente en la realidad, ya que lo hace desde sí y para sí. Por eso no se da nunca la pérdida de la persona por el conocimiento o el amor a la realidad, sino la propia recuperación realizadora de la misma. Educar de esta manera conlleva entusiasmar y entusiasmarse en el descubrimiento constante de uno mismo en la realidad que se enseña.

A Zubiri no le gusta hablar de las cosas si no es en tanto que son conocidas (Ellacuría, p. 2008). La persona no trasciende a las cosas sino que se trasciende a sí misma “en” y “junto” a éstas. Es decir, todo proceso educativo de la inteligencia no puede ir dirigido únicamente al sólo dominio de la realidad por medio del concepto, sino a la trascendencia personal junto a la realidad que se aprende.

Nuestro autor observa que la captación de la realidad está absolutamente ligada al sujeto que realiza la misma, la cual se producirá, simultáneamente, por medio del cuerpo y del intelecto actuando de manera sistémica, ya que “el organismo es «organismo-de» una *psyché*, «de» un alma. Aquí alma significa un momento «estructural» del cuerpo. El cuerpo no está «acoplado» a un alma, sino que es estructuralmente «anímico»” (Zubiri, 1963, pp. 27-28). De aquí la importancia que tiene la educación física para el desarrollo integral de la persona.

Por todo lo dicho Zubiri piensa que aunque el animal es un conocedor objetivo de la realidad sin embargo no puede desligarse completamente de ésta. No obstante el hombre al ser el único ser de realidades y debido al problematismo de ser un absoluto-relativo, que provoca en él la “inquietud de la vida”², por medio de la inteligencia está al mismo tiempo como dentro y fuera de lo real: “las cosas se nos presentan en una aprehensión directa de la realidad como algo que son *de suyo*. Pero un *de suyo* que no es ajeno a la intelección, sino que está precisamente en ella” (Zubiri, 1999, p. 31).

Hay que añadir, por tanto, que tal concepción metafísica de la inteligencia es en gran parte lo que confiere al ser humano su carácter de absoluto relativo, por medio del cual es de cierta manera superior a la realidad y por otro lado depende y está religado a ella. Tal carácter de absoluto relativo, unido a dicho problematismo, conlleva una noción de educación intelectual profundamente arraigada a lo personal y al devenir de la propia vida, “la razón es ante todo *mi* razón” (Zubiri, 1983, p. 40). Lo cual nos hará plantearnos a la hora de educar originariamente mucho más que la necesidad de resolver asuntos de carácter racional y, también, el abandonar

2 “La cosa real aprehendida como tal nos impone que determinemos frente a ella una manera concreta de ser absoluto. De ahí la gravedad de todo acto. Esta gravedad como rasgo de mi persona es lo que he podido llamar la inquietud de la vida. No es la inquietud propia de la vida como un decurso, sino que la inquietud consiste en no saber bien el modo concreto de ser absoluto” (Zubiri, 2007a, p. 52).

la idea, muy recurrente en nuestra pedagogía, de que el razonamiento tiene en su modo más elevado el rigor lógico (Zubiri, 1983, p. 66).

El desprecio o el olvido de esto ha sido una de las grandes fallas de muchos de los sistemas educativos de la actualidad, ya que se orientan al desarrollo de una racionalidad dogmática en sus formas y en sus contenidos, ajena cada vez más a los temas personales y a la resolución de la problemática del vivir humano. Además, junto a esto se esconde detrás de este modo de formar el intelecto, el cual combate Zubiri, el peligro constante del memorismo, tan dañino para la consolidación de una armónica educación cívica. En Zubiri, como se dijo, se trata de solucionar, sobre todo desde la inteligencia, el problema de la vida personal con todas sus consecuencias y avatares (Zubiri, 2007a, p. 269).

LA EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD

La persona en Zubiri es absoluta, idea que para este autor significa estar ab-suelta de las cosas, separada de éstas, pero frente a Kant la persona es también relativa ya que no está acabada. Debe hacerse, construirse en relación a lo real por ser incompleta, tarea fundamental para la educación. De tal manera que para nuestro autor en el hombre, como aprecia Hortal (1996, p. 78), “para realizarse volentemente no basta querer: es preciso que se realice la volición real y efectivamente”.

Así, habría que educar la libertad de los alumnos pensando en que si bien es cierto que hay o puede haber realidades diferentes a nosotros que no conocemos pero que existen, sin embargo, desde el punto de vista de la formación personal para la libertad, sólo tienen sentido, usando la famosa idea de Zubiri, las realidades en cuanto captadas en impresión. Porque una vez que se ha producido esto, dada la estructura ontológica de la libertad, aparecen las posibilidades reales para el ser humano (Conill, 2001, pp. 148-149). Las demás cosas, aunque existan, en relación a nuestra libertad y nuestro ser personal, importan relativamente, porque como aprecia López Castellón (1996, p. 45): “podría decirse, en efecto, que para nosotros no tiene realidad sino lo que nos interesa o que medimos la realidad de un objeto por su resonancia en la esfera afectiva”.

Una manera por la que podemos apreciar aquí el acierto de Zubiri, llevándolo al mundo educativo, es partir de la idea de que “la esencia de la razón es libertad. La realidad nos fuerza a ser libres” (Zubiri, 1983, p. 107), aunque al mismo tiempo asumiendo que “estar en esta forma en “la” realidad, es estar *liberado* por lo pronto de lo que las cosas son en realidad” (Zubiri, 2002, p. 85). Por ello la influencia de la realidad sobre la persona no es a modo de interacción casual o de “choque” entre sustancias.

Para Zubiri incluso la propia estructura orgánica, reacciones fisiológicas etc., del hombre, no funcionan siempre causalmente³ de forma eficiente, ya que en gran parte están mediadas por la libertad. Este autor aprecia que la influencia de la eficiencia causal sólo se produce con los elementos de la naturaleza donde la influencia entre las propiedades de la sustancia se lleva a cabo, por decirlo cartesianamente, mecánicamente.

La causalidad eficiente, el modo natural de influencia de sustancias u organismos que actúan sin conocer sus propios fines, no ocurre de tal modo con los educandos. No es así como lo entiende Hume, que aplica extensivamente esta noción al hombre. El asunto es que para Zubiri no es correcta la noción de causalidad aplicada al ser personal, como se deriva de la definición de persona humana de Boecio arraigada filosóficamente en el pensamiento aristotélico (Ferrer, 2010, pp. 59-79). Sólo existe una causalidad estricta entre personas que conlleva una consecuencia moral. Por eso no podríamos hablar en los educandos de una actuación como causas eficientes sobre sí mismos y los otros. Esta idea es imperfecta y hasta cierto punto contradictoria, ya que existe un modo más profundo de causación entre personas como es la “causalidad personal” (Zubiri, 1983, p. 339).

Lo propio de la causalidad eficiente es que viene y actúa como dada y provoca en cada una de las cosas sobre las que se vierte un efecto distinto a ella misma. Sin embargo, con la persona y su modo especial de causación, al hablar de la libertad, la causalidad eficiente no puede explicar del todo el desenvolvimiento de la libertad personal ni tampoco social, la influencia de unos sobre otros, como la que se da entre profesor y alumno, no es mecánica.

Dado lo dicho hay otra idea fundamental para entender algunos aspectos clave de la relación profesor-alumno, ya que se entiende que tampoco hay causalidad eficiente en relación al uso de la propia libertad y su influencia sobre los educandos. Si este asunto lo llevamos particularmente al tema de la formación de la libertad del hombre, entendemos que la transformación personal que realiza un educador sobre un 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.

Este último aspecto se entiende muy bien si hablamos de cómo funciona el prestigio del educador sobre los educandos. Aquí no hay mecánica, sino una co-

3 “De ahí que la unidad de cuerpo y alma no sea «causal». No es que el alma actúe «sobre» el cuerpo o recíprocamente, sino que de un modo primario, el alma sólo «es» alma por su corporeidad, y el cuerpo sólo «es» cuerpo por su animidad. Tampoco es una unidad «instrumental». No es que el alma «tenga» un cuerpo o que el cuerpo «tenga» un alma, sino que el alma «es» corpórea y el cuerpo «es» anímico” (Zubiri, 1963, p. 28).

riente de formalidad personal que libremente penetra en el interior del alumno y que suavemente lo transforma.

También, este asunto de la formalidad zubiriana toma mucha relevancia educativa cuando nos adentramos en el tema de la educación cívica. Observamos que en el esquema moderno de causación social, tomado del empirismo de Hume y vertebrado a partir de las teorías de Locke y Hobbes, se producen algunas dificultades y dos fenómenos negativos al mismo tiempo. Por un lado se da una inevitable atomización, ya que cada individuo, cada educando de la sociedad, es entendido materialmente como una unidad sustancial impenetrable con influencia eficiente sobre los otros, de cuyas acciones sólo se puede esperar influencia física sobre el resto de alumnos, consolidando una sociedad de entes acompañados, de individuos solitarios y combados sobre sí, que se juntan, como se deriva de la filosofía política de John Rawls (2003), con un contrato en las manos y con la única idea de salvaguardar sus intereses particulares y sus soledades impenetrables.

Por otra parte, derivado de la postura anterior, haciendo una reducción radical de la misma eficiencia causal a todos y cada uno de los ámbitos de la vida humana, la organización social por parte del poder será causalmente eficiente y no formalmente metafísica, como propone nuestro autor, cayendo a la postre en la dictadura de la eficacia, como la que se produce en la famosa novela de Orwell, *1984*. De ahí que la imitación, principio constitutivo de la influencia entre sí de las causas formales, deja de tener sentido. En gran parte el miedo y la desconfianza como forma de organización social son producto del trato y de la educación de las personas como realidades eficientes y no formales.

Derivado del planteamiento de Zubiri, el reconocimiento y la educación en tal fundamento es lo que posibilita una influencia positiva, por la suave imitación de la libertad de unos ciudadanos sobre otros. Según lo dicho, esto provocará que la educación en la libertad tenga que ser, por encima de cualquier otra cosa, lo que podríamos llamar como mi libertad junto a la de las otras personas en la realidad. La realidad, como decíamos, se ofrece a mí de la misma manera que yo estoy en ella junto con los otros, ya que “ningún ser viviente, ni siquiera el hombre, ejecuta una acción si no es a instancias de algo. Sin una determinada situación el hombre no ejecutaría acciones vitales” (Zubiri, 2007b, p. 551).

ZUBIRI Y LA FORMACIÓN ÉTICA

Según lo que piensa Zubiri, la búsqueda que se da en Aristóteles para crear una ciencia apodíctica de la realidad, mediante la cual el hombre podrá llegar a acceder a la contemplación como meta para el logro de la sabiduría, finalmente comporta

para el ser humano –el mismo Aristóteles llega a entenderlo– un abandono del entendimiento y de la causalidad que articula la realidad, ya que:

“los principios básicos no pueden obtenerse por demostración. Primero, porque, aunque muchos principios de silogismo puedan demostrarse, y se demuestran, a su vez, por otros silogismos, sin embargo, alguna vez habrá de ir a parar a algo que no se puede demostrar; de lo contrario, todo el cuerpo de demostraciones quedaría sin base” (Zubiri, 2007, p. 27).

En este sentido, la tarea de educación ética de ayudar a “hacerse cargo” para el hombre de la que nos habla Zubiri, es “una actividad de lo inespecífico” (Zubiri, 2007b, p. 522). Esto es, por encima de sus características concretas o accidentales, aprehender algo como real es entenderlo siempre como algo abierto, no concreto y tangible, en su carácter de realidad. De suerte que, la inteligencia de la que parte Zubiri, como decíamos, no sólo es lógica sino que también es poética, teleológica, narrativa y fundamentalmente moral, de ahí la variedad de elementos por los que educativamente la persona puede recibir una influencia exterior y modular éticamente la propia figura.

Esta última idea no se podría entender sin la articulación zubiriana entre persona y personalidad. La persona, constituida en personeidad, es un modo especial de realidad dotado de una infinita dignidad por ser absoluta, es decir, ab-suelta de lo real, aunque por otra parte tenga que construirse relativamente. Por eso paradójicamente Zubiri (2007b, pp. 168-177) denomina a la persona como absoluto-relativo. De ahí el papel modulador de la educación, ya que la personalidad, ese modo concreto por medio del que se “desarrolla” este absoluto, se ve en gran medida influida por una concreta pedagogía.

Para Zubiri la realidad se ofrece con todas sus posibilidades al educando y la actualización de tal realidad en la mente del sujeto, gracias a la “inteligencia sentiente”, de la cual nace la necesidad de la razón y lo que justifica su “orto”⁴, es un evento de gran profundidad psíquica y se da antes de que éste tome conciencia de lo conocido. El sujeto, el alumno, reconoce en sí mismo algo que es distinto a él y que existe frente a él. Al mismo tiempo y en este único acto, se reconoce a sí mismo como distinto a tal realidad y como sujeto en esa realidad, como Yo cognoscente en y desde las cosas.

4 “¿Cuál es el orto de la razón?, ¿por qué tiene el hombre razón? Porque inteligir que ninguna cosa es “el” ser, no pasaría de ser una mera constatación. Jamás sería más que eso; es decir, jamás el hombre tendría razón. Pero la tiene inexorablemente, porque tiene una inteligencia sentiente que en su primario y mero acto de inteligir le abre al hombre la dimensión entera de la realidad y le lleva, inexorablemente, a una búsqueda dentro de ella” (Zubiri, 1999, pp. 67-68).

Así, la nota fundamental del carácter constitutivo del ser personal es la libertad moral entendida como capacidad de apropiación de lo real, de ahí se entiende el hecho de que para Zubiri el Yo sea y quiera seguir siendo. La pervivencia es una nota constitutiva en él, ya que le hace estar de modo constante tratando de afirmarse. Tal afirmación no es accidental sino circunstancial y circunstanciante, de modo que en cada uno de sus actos surge como una obligación improrrogable para que el Yo vaya dibujando la propia figura.

Se trata de una situación por la cual la persona no “trasciende de la cosa conocida”, como podría apreciarse desde una óptica platónica, ni tampoco trasciende a partir de la cosa conocida, como piensa el realismo, sino que trasciende “en” la cosa conocida. De ahí que la educación en valores, siguiendo el pensamiento de Zubiri frente al carácter falaz de lo que sostiene Max Scheler (Palacios, 1995, pp. 129-133), se da como una relación intrínseca entre la realidad, el valor y el sujeto, en la que estos últimos se encuentran no a distancia de la realidad como cualidades “de” la misma sino como cualidades “en” lo real.

Esto es fundamental en la formación ética, debido a que según la tesis zubiriana, de esta manera alcanza el hombre su plenitud no de forma materialista sino a modo “materista”. Es sólo allí, en la realidad “de suyo”, donde puede encontrar el educando esa intrínseca armonía ética con la que se da lo verdadero (*verum*), lo bueno (*bonum*) y lo bello (*pulchrum*). Todos ellos son para Zubiri aspectos o momentos de la realidad y actualización de la misma (Jiménez Moreno, 1998, p. 36), que el Yo hace propios sólo cuando se ve personalmente concitado por la realidad misma, en el momento en que, como observa López Quintás (1996, p. 145), lo realmente objetivo y lo verdaderamente subjetivo empiezan a entrecruzarse de manera ambital y difícilmente discernible.

Por eso partiendo de Zubiri, la tarea educativa de ayudar a “hacerse cargo” de la realidad no es sólo enseñar a los alumnos a ser conscientes de ella, sino más bien entender lo que Zubiri denomina como la talidad de la realidad, como algo que con su formalidad la realidad exige de suyo y que empieza a conformar la intimidad del Yo del educando.

En este sentido, el hacerse cargo como tarea moral, se explica como un modo mediante el cual el ser humano se apropia de la realidad, y le lleva a preferir un modo personal concreto de estar en la misma por medio de la integración de la realidad y de los otros, los demás hombres. Un determinado modo de ser frente a ellos (Zubiri, 2007b, p. 540). He aquí la gran importancia de este concepto en una verdadera estructura de educación personalizada.

De esta manera, tal y como limitadamente piensa la escolástica en su análisis sobre la moralidad de las acciones, el tomar conciencia en Zubiri no tiene directa-

mente que ver con una determinación moral frente a las cosas por parte del sujeto, sino que ocurre como una determinación óptica de la misma realidad sobre él y viceversa.

Tampoco se relaciona este tomar conciencia con el pensamiento educativo moderno, el cual entiende que el Yo del educando ejerce un poder controlador sobre la realidad en el momento en que es interiormente consciente de ella. En este sentido podemos decir que Zubiri contradice el racionalismo de la conciencia de Descartes y el sentido de la percepción de Husserl, y trata de instalarse en un lugar más original: allí donde las propias estructuras cognitivas, la inteligencia en toda su pureza, sitúa junto a la realidad el aprehender humano.

Todo lo dicho también se relaciona con algo muy olvidado en cierta modernidad educativa: la unidad estructural en el sentir y el inteligir, la llamada por Zubiri “inteligencia sentiente”. Ya que como observa nuestro autor:

“No se trata únicamente de que haya una prioridad cronológica del sentir respecto del inteligir, es decir, no se trata de que *nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*. Porque, cuando menos por lo que respecta al momento de realidad, este momento está aprehendido en un solo acto. La impresión de realidad es, en efecto, un momento del sentir humano y es a la vez el acto formal de inteligir. En este punto no hay dos actos, uno anterior al otro, sino un solo acto” (Zubiri, 1966, pp. 351-352).

LA EDUCACIÓN EN LA DIGNIDAD CÍVICA

Como decíamos, Zubiri por lo que denomina como “acto formal de inteligir”⁵ de la “inteligencia sentiente”, otorga un estatus preconceptual pero real al conocimiento de las cosas, que sirve también para dar unidad al ser humano, y que nos hace pensar, consecuentemente, en un modelo de pedagogía de la dignidad basado más que en la razón en una forma original de intuición de la realidad.

Para este autor, educativamente hablando, no llegaríamos a formar en el reconocimiento de la dignidad del Yo por medio de la razón discursiva, ya que “la verdad no es solamente un atributo del conocimiento, es también un atributo de la cosa” (Zubiri, 1999, p. 21). Ni tampoco por la llamada por Zubiri *entificación* de la realidad, sino que se parte de la captación de la realidad misma por la “inteligencia

5 “Pues bien, a mi modo de ver el acto formal de inteligir no es el inteligir el “es” sino que consiste en aprehender la realidad; el término formal del inteligir no es el ser sino la realidad” (Zubiri, 2002, p. 50).

sentiente”, tal y como se explicó antes, para después poder descifrar cómo funciona el razonamiento y los demás elementos de la vida humana. Por eso para Zubiri es importante enseñar que el Yo del educando no se opone, en el sentido de autoafirmación, a cualquier cosa, sino que lo hace sólo al tú. Es decir, la identificación del Yo consigo mismo pasa por el contraste con un “tú” y con otros “tú” personales (Zubiri, 2006a, p. 33).

De esta manera, el valor educativo que tiene para Zubiri la captación inmediata de la dignidad personal en el tema de la educación cívica, nos lleva a pensar que ésta no es fruto de un razonamiento o de una enseñanza, o resultado de la introspección a partir de la propia percepción que provoque una idea justa y completa de uno mismo primero como persona y de los demás después, como se piensa muchas veces a partir de Descartes (Taylor, 1989, p. 157). Por el contrario, la realidad humana con su intrínseca dignidad, aparecen ante el hombre con toda claridad en la medida en que alguien es captado en su realidad tal cual es. Eso es lo que hay que enseñar a los alumnos. Es decir, como un “tú” real que apela a mi “yo” real. Como aprecia Marquínez Argote (1996, p. 133), “lo que la razón busca es un fundamento último que dé razón de mi primera implantación impresiva de lo real”.

De ahí que la carencia en el sentido del reconocimiento de la dignidad personal, tan propia en las sociedades donde interaccionan personas de diversas culturas y religiones, es un fenómeno contrario a la realidad, el cual se suele llevar a cabo por la racionalización. Por tal racionalización se produce que la que la persona y el objeto de conocimiento se van alejando mutuamente el uno del otro hasta crear un concepto, un *ente rationis*, extraño a la persona misma del educando.

Por tanto, no se trata de buscar el reconocimiento racional de la dignidad del ser humano, camino seguido por algunos autores de nuestros días, sino más bien al revés, es decir, partir de él ya que existe como realidad, antes incluso de reflexionar sobre ella o de darla a conocer a nuestros educandos.

Esto último es de suma importancia dentro de una adecuada pedagogía de la dignidad y también nos lleva a entender que algunos aspectos del proceso moderno de la racionalización de la dignidad humana en la pedagogía, plasmado entre otras formas en códigos, declaraciones de derechos humanos, etc., han domesticado o pretendido hacerlo, la excelencia humana reduciéndola de valor –como certera pero incompletamente denunciaba Nietzsche– y han convertido el concepto de dignidad en algo estático, olvidando la vitalidad y la dinamicidad de la realidad propia de la naturaleza humana y de la libertad de cada hombre.

En la medida en que se enseña a los educandos sólo una definición concreta e invariable de la dignidad humana, arraigada inmutablemente en un momento histórico determinado, o una expresión particular de la personalidad social, que por

ello parte de una falsa reducción del fundamento (*logos*) y no de la realidad variable y del arraigo de éste en lo verdaderamente humano, el ser personal, se les estará mostrando, al mismo tiempo, una restrictiva accidentalidad circunstancial fruto de un tiempo y de una situación determinada. El inevitable advenimiento del dogmatismo, desde esta perspectiva, puede acarrear la supresión y por tanto el olvido de todo lo que por desconocimiento quedó fuera de tal definición de lo “humano”. Este es uno de los grandes obstáculos con los que los países occidentales se encuentran al hablar de la educación de la ciudadanía.

Partiendo del personalismo zubiriano, habría que formar a los niños en el entendimiento de la dignidad humana de todas las personas volviendo a la cosa en sí, tal y como es, como se muestra en nuestra inteligencia con todas sus posibilidades, desde el principio de una manera real, en lo que Zubiri denomina como formalidad de impresión.

De esta manera, no se trata de provocar en los alumnos un sentimiento, ni tampoco de la conceptualización de la realidad, sino de un entendimiento por medio de una aprehensión primordial de la realidad⁶, lo que de alguna forma podemos considerar como un modo peculiar de intuición moral asentado en nuestras intuiciones más fuertes (Taylor, 1989, p. 75), ya que, en nuestro autor, frente a otros modos de intuición como el platónico, este modo se encuentra completamente asociado a la sensibilidad tal y como Zubiri la entiende, es decir, como intuición en impresión de lo real (Zubiri, 1966).

LA PEDAGOGÍA DE LA RELIGACIÓN Y EL FUNDAMENTO

Aunque si bien es cierto que el concepto que tiene Zubiri de religación está influido por el vitalismo de Ortega (Conill-Sancho, 2006) y su consideración de la religión de la vida, entendida ésta como la importancia de la vitalidad y circunstancialidad personal del hecho religioso, con gran fundamento a su vez en la filosofía kantiana, no obstante tal vitalismo queda superado en nuestro autor por un personalismo más humano, menos circunstancial y más trascendente al mismo tiempo.

Para Xavier Zubiri el ser humano es un ser religado a la realidad y más concretamente al poder de lo real, es decir, a aquello que constituye el fundamento de la realidad, Dios en todas las cosas. Esto supone admitir que la realidad en cierto

6 “La intelección es formalmente aprehensión directa de lo real, no a través de representaciones ni imágenes; es una aprehensión inmediata de lo real, no fundada en inferencias, razonamientos o cosas similar; es una aprehensión unitaria” (Zubiri, 1983, p. 257).

modo se nos impone, íntima y libremente y nos concita al descubrimiento del fundamento de la misma y la recreación de éste en nuestras propias vidas. Ante esta llamada de lo real, el hombre, ser religado, toma dos posibles determinaciones. La teísta y religada, ver a Dios en todo, en el mundo y especialmente en la conciencia del ser personal, y la ateísta o agnóstica, creer que tal problema, planteado obligatoriamente como reflexión, no es relevante para la vida del humana (Zubiri, 2007a, 11-13).

Es interesante esta determinación si analizamos sus repercusiones en relación a la vida intelectual y al agnosticismo, ya que para Kant la inteligencia tiene que renunciar a la búsqueda de Dios debido a que es una tarea imposible, de aquí procede el apriorismo kantiano que lleva al Regiomontano a entender la razón como “órgano de evidencias absolutas” (Zubiri, 1983, p. 69). Por ello en el kantianismo: “nadie puede negar la existencia del Absoluto; pero la existencia de Dios no es intrínseca o trascendente al hombre. Más allá del pensamiento humano no hay ningún Dios” (González, 2005, p. 128). También de aquí se deduce a la larga que sólo existe la posibilidad del desarrollo del pensamiento práctico, de la moral dividida y distinta al fundamento de la misma, y, finalmente, por la ausencia de verdadera ancla metafísica, arribamos a la autonomía absoluta del sujeto moral. Aunque también es cierto que autores como Habermas y Rawls, con el llamado “kantismo social”, han tratado de mitigar esta deriva que tiene desde sus orígenes el pensamiento de Kant.

En este sentido, y derivado de su idea de Dios, en lo intelectual, existe en el pensamiento de Kant una imposibilidad real y absoluta de avanzar más allá del conocimiento del fenómeno. Para Kant, si fuera de otra manera, si el conocimiento de Dios se hiciera en alguna forma accesible al hombre, esto supondría una sería limitación moral, ya que a partir de este momento Dios sería un condicionante para el desarrollo personal. Aparecería dramáticamente como una meta inasible de la inteligencia y como un interés objetivo ante ésta. Digamos que en Kant la autonomía moral del sujeto está salvada por ese concepto de Dios: distante, irracional y extraño a la dignidad humana.

No obstante en Zubiri el asunto es muy diferente. Para él, al igual que Kant, existe únicamente el fenómeno como modo de acceso a lo real, pero Dios, como absoluto, en cierta manera se esconde en el fenómeno como fundamento y articulador real de éste. El hombre está verdaderamente religado a Dios, por eso en Zubiri el fundamento, Dios, no sólo está en el fenómeno sino también en las estructuras intelectuales del sujeto que facilitan el acceso a la realidad.

“Esta fundamentalidad de lo real es lo que constituye el poder de lo real, la dominancia de lo real en tanto que real. Y esta dominancia domina mi realidad personal no por causalidad sino por apoderamiento. Este apoderamiento es lo que formalmente constituye lo que he llamado religación” (Zubiri, 2007a, p. 109).

De todo esto se concluye que la pedagogía religiosa, la enseñanza de la fe, no es algo que se tenga que hacer inicialmente a partir de la enseñanza memorística de una serie de dogmas, o una moralidad recibida desde afuera y por ello difícil de enraizar en la personalidad del alumno. La religación es, como se decía más atrás, una llamada personal del educando a descubrir a Dios en la propia realidad, en la vida personal. Algo que está muy lejos del relativismo o del sincretismo religioso y que Zubiri relaciona con la fe cristiana y el magisterio católico.

Por ello, la enseñanza de lo que es razonable a los educandos está vinculada a lo que Zubiri denomina como “voluntad de realidad” que reside en la “voluntad de fundamentalidad”, o búsqueda de Dios en las cosas. Consiste en:

“Hacer pasar a mi Yo aquello que la razón me haya probado ser la realidad-fundamento. Es la actitud de entregarse al fundamento que la razón descubra. Y esto ya no es racional: es la congruencia querida con lo racional. Es una congruencia que tiene un nombre preciso: es lo *razonable* (...) Lo que significa primariamente es que es congruente aceptar en la vida aquello que la razón conoce, sea o no suficiente este conocimiento. Y la aceptación en cuestión será tanto más razonable cuando más riguroso sea el conocimiento. Lo razonable en este sentido es más que lo racional; es lo racional transfundido en todo el ser del hombre” (Zubiri, 2007a, p. 263).

Es decir, la sustantividad humana se encuentra también religada con la realidad y dentro de esta religación el “fundamento”, Dios, es la base que articula la misma. De tal manera que la formación de la moralidad en los alumnos siendo “materia”, que no materialista, no es en Zubiri completamente autónoma. Existe una heteronomía en la adhesión al fundamento de la misma que también podríamos clasificar como subjetiva. Pero frente a la enseñanza de la moralidad desde un enfoque clásico, la de Zubiri es también subjetual y de cara al subjetivismo moderno es profundamente personalista y objetiva y está basada en lo que Zubiri denomina como fundamento de las cosas.

CONCLUSIÓN

La temática de la educación personalista en Xavier Zubiri apenas está tratada en sus escritos, no obstante podemos deducir de su realismo radical, de modo general y particularmente de su antropología y ética, grandes ideas aplicables a la filosofía de la educación. Ya que la misión filosófica que se impuso a sí mismo Xavier Zubiri es, probablemente, y también en la filosofía de la educación, uno de los más complicados caminos que se puedan llegar a trazar: valorar las aportaciones de Kant, Heidegger y Husserl, entre algunos otros. Considerar la importancia del pensamiento crítico y sin embargo rechazar cualquier atisbo de subjetivismo y relativismo moral que se halla detrás de muchos de los planteamientos de tales autores. Además, rescatar las reflexiones del pensamiento clásico, tan valiosas para educación ética, la formación ciudadana o en el bien común, de pensadores como Aristóteles o Tomás de Aquino, sin olvidar al sujeto, al Yo, en gran parte como partícipe y articulador de la misma realidad en la que se desenvuelve todo educando.

En el presente texto sólo se ha reflexionado sobre algunas de las muchas ideas zubirianas válidas para articular un rico personalismo educativo. Las más relevantes de estos tal vez sean las siguientes. Por un lado una noción de inteligencia sentiente a formar en el educando que está firmemente asentada y estructurada en la realidad y no sólo en el mundo conceptual, tal y como se ha pensado tantas veces en la pedagogía moderna. Ya que la inteligencia humana, al estar religada a lo real, en todo alumno abarca simultáneamente lo subjetivo y lo objetivo. Es por ello en cierta medida interior y exterior a la vida personal. Por eso la persona se vincula a lo real transformándolo y transformándose en esa realidad.

De esta idea Zubiri deriva pedagógicamente un concepto de formación intelectual realista y personalista a un tiempo. Además, una consideración de la libertad del educando por decirlo de cierta manera, de ida y vuelta. Pues la persona va a lo real y vuelve de lo real transformada y transformando la realidad y su propia vida a un tiempo.

Así, según esas ideas zubirianas de la inteligencia, de la persona y de la libertad del educando, la tarea del educador se entiende como un saber influir con un modo de ser; con el prestigio personal sobre la persona del alumno para que éste se enfrente exitosamente a la realidad. Tal forma de influir se dará por la llamada por Zubiri “causación personal”, o lo que es lo mismo, el prestigio docente, más que por actos concretos y supuestamente eficaces sobre la persona del alumno.

En este sentido la propuesta de Zubiri es muy interesante llevada al ámbito de la autoridad educativa, ya que en muchos casos se ha olvidado que lo que hace que un alumno se transforme personalmente no es la causación eficiente sobre él, sino más bien conseguir algo que se enraíza en ese ámbito misterioso y personal de influencia que se da en el encuentro entre la libertad del educador y el educando.

Así la formación ética tiene aquí un gran papel, ya que para Zubiri se apoya en la apertura radical que tiene el ser personal del educando a la realidad. Debido a tal apertura constitutiva, la educación consistirá en ayudar al alumno a “hacerse cargo de la realidad”, en expresión zubiriana, para que de esa manera pueda ir paulatinamente, como autor de su propia vida, construyendo su propia figura como persona.

También del valioso concepto metafísico zubiriano de religación se concluye un modo peculiar de ver la formación educativa en el sentido de la dignidad de toda persona. Siguiendo la lógica zubiriana, la dignidad personal no es captada y enseñada a los alumnos por racionalización, sino por un verdadero encuentro con lo real, con el ser personal de sus compañeros y de la gente que les rodea. Ayudar libremente al alumno a que se acerque a la realidad absoluta que es todo ser humano, paradójicamente, relativa y absoluta explica Zubiri, e inabarcable por la razón.

Una última idea de Zubiri esbozada en este escrito consistirá en llevar hasta sus últimas consecuencias la educación intelectual, orientando al educando en una confrontación personal con el fundamento de lo real y el sentido de su propia religación, es decir, Dios. No se trata aquí de una formación religiosa como tal, sino más bien de un acercamiento radical del alumno con el fundamento de la propia realidad para que así se determine sobre el poder ontológico de esta sobre su persona. Tal poder es por otra parte la base conjunta en la que se apoyan simultáneamente la autoridad educativa y el poder político, y es el fundamento de toda obediencia, la debida de los seres religados a la realidad que íntimamente los concita.

Fecha de recepción del original: 26 de julio de 2010

Fecha de recepción de la versión definitiva: 8 de marzo de 2011

REFERENCIAS

- Conill, J. (2001). *El poder de la mentira*. Madrid: Tecnos.
- Conill-sancho, J. (2006). De la religión de la vida a la religión personal en Ortega y Zubiri. *The Xavier Zubiri Review*, 8, 93-103.
- Derrida, J. (2001) *L'université sans condition*. Paris: Galilée.
- Ellacuría, I. (2008). El realismo Zubiriano. *www.zubiri.net*. Extraído el 16 de enero de 2008 de <http://www.zubiri.net/portada2/mod/resource/view.php?id=53>
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Pamplona: EIUNSA.
- Ferraz Fayós, A. (1995). *Zubiri: el realismo radical*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Ferrer, U. (2010). *El principio antropológico de la ética*. Sevilla: Thémata.

- González, A. L. (2005). Interés de la razón y postulado, claves del teísmo moral kantiano. En H. Zagal Arreguín y E. Rodríguez (Comps.). *Metafísica, acción y voluntad: ensayos en homenaje a Carlos Llano* (pp. 107-130). México: Universidad Panamericana.
- Hortal, A. (1996). “El realismo moral, en Aranguren”. En J. L. López Aranguren et al, *Ética y estética en Xavier Zubiri* (pp. 71-79). Madrid: Trotta
- Jiménez Moreno, L. (1998). Sobre el sentimiento –conocer y querer– en Zubiri. *The Xavier Zubiri Review*, 1, 31-37.
- López Castellón, E. (1996). Para una psicología del sentimiento moral. En J. L. López Aranguren et al, *Ética y estética en Xavier Zubiri* (pp. 25-48). Madrid: Trotta.
- López Quintás, A. (1996). El sentido estético y la fruición de la realidad. En J. L. López Aranguren et al, *Ética y estética en Xavier Zubiri* (pp. 141-163). Madrid: Trotta.
- Marquín Argote, G. (1996). Literatura y realidad: Zubiri y García Márquez. En J. L. López Aranguren et al, *Ética y estética en Xavier Zubiri* (pp. 123-139). Madrid: Trotta.
- Palacios, J. M. (1995). Zubiri ante el problema del valor. En J. Muguerza et al., *Del sentido a la realidad* (pp. 129-155). Madrid: Trotta.
- Polo, L. (2004). *El Yo*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Cuadernos del Anuario Filosófico. Serie Universitaria, 170.
- Rawls, J. (2003). *Theory of Justice*. Cambridge: Belknap Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zubiri, X. (2007). *Cinco lecciones de filosofía*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (2007a). *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (1963). El hombre, realidad personal, *Revista de Occidente*, 1, 27-28.
- Zubiri, X. (1999). *El hombre y la verdad*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (2006a). *Escritos Menores (1953-1983)*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (2002). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y Logos*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y Razón*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (2006b). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y Realidad*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (1983). *Inteligencia y razón*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (1966). Notas sobre la Inteligencia Humana. *Asclepio*, 18-19, 341-353. Extraído el 14 de octubre de 2011 de <http://www.zubiri.org/works/spanishworks/notassobre.htm>
- Zubiri, X. (2007b). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (1993). *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza.

ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA FUNDADA EN 2001
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA
ISSN: 1578-7001



ESTUDIOS / RESEARCH STUDIES

- Bernardo Gargallo / Jesús Suárez / Pedro R. Garfella / Amparo Fernández**
El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente de los profesores universitarios 9-40
The TAMUFQ Questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty Questionnaire). An Instrument to Assess the Teaching Methodology of University Faculty
- Joaquín Paredes Labra / Agustín de la Herrán Gascón**
Validación del Cuestionario de Autoevaluación de la Creatividad en la Enseñanza Universitaria CACEU-2010 41-59
Validity of the Self-Assessment Questionnaire of Applied Creativity in Higher Education CACECU-2010
- José M. Touriñán López**
Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte 61-81
Keys to Approach Arts Education in the Educational System: Education “through” the Arts and Education “for” an Art
- Miguel Rumayor Fernández**
Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri 83-100
The Educational Relevance of Xavier Zubiri’s Personalism
- Àngel Tarríño Ruiz / Teresa Lloret Grau**
Ejemplos internacionales de innovación en FP 101-117
International Cases of Innovation in VET
- Àngel Huguet / Cecilio Lapresta / Clara Sansó / Silvia-María Chireac**
Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria 119-137
Reflections about the Linguistic Knowledge Stated by Catalan Schoolchildren at the End of Secondary Compulsory Education
- Irene Verde Peleato**
Educación bilingüe en EE.UU. Estudio de casos de una escuela primaria 139-158
Bilingual Education in the United States of America. Case Studies of an Elementary School
- Malva Villalón / Cristian A. Rojas-Barahona / Carla E. Förster / Edgar Valencia / Pilar Cox / Paulo Volante /**
Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social 159-179
Results of Teaching Reading and Writing Strategies on Early Literacy of Children at-risk
- Vicent Gozávez Pérez / Rafaela García López / Joan A. Traver Martí**
El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética 181-197
Cooperative Learning from an Ethical Point of View
- Anabel Moriña Díez**
Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de E. Primaria 199-216
Cooperative Learning to Inclusive Education: Development of PAC Program in Primary Education

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

219-241
