

# EL CONOCIMIENTO CREADOR EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE MARÍA ZAMBRANO

## CREATIVE KNOWLEDGE IN THE EDUCATIONAL THINKING OF MARÍA ZAMBRANO

Elena PÉREZ MEJUTO\*

*UNED*

**RESUMEN:** El encuentro de la filosofía con la educación es clave en la obra de María Zambrano. En este artículo trasladamos su crítica fundamental de la invisibilidad de una razón creadora al ámbito educativo que, tras más de un siglo de pedagogías activas y de acuciante necesidad de un *logos* que permita al educando descifrar su sentir, continúa reduciendo sus metodologías y conocimientos con el objetivo de encajar al educando en la sociedad productiva, económica y tecnológica establecida. Que además, condena al ser a no ser por medio de una razón que deja al margen el sentir abocándolo a una realidad predisposta a los peligros de una razón formalista. Para ello, hemos planteado la importancia de la corporeización del pensamiento, aspecto abordado en la filosofía de Zambrano, haciendo una distinción entre la palabra y el concepto, destacando el peligro de forjar el estatismo del concepto en educación y la importancia de transformar realidades atendiendo al cambio mediante una palabra creadora, es decir, revelando la importancia de una educación que corporeice la palabra. Para concluir, hemos propuesto una pedagogía poética cuya base es la palabra creadora que, a través de la aurora zambraniana, se revela como centro de verdad y se halla cabalmente en la literatura. Una pedagogía, por tanto, que permita al educando comunicar con la vida a través del sentir y descubrir su sentido.

**PALABRAS CLAVE:** Filosofía de la educación, razón creadora, literatura, María Zambrano, pedagogía poética, sentir, sentido.

---

\* Ptge. Camí Mas Sauró, 4 – 08017 Barcelona - elenaperezmejuto@gmail.com

**ABSTRACT:** A convergence between education and philosophy is a key feature in María Zambrano's works. This article reiterates her strong criticisms of the field of education for its lack of creative purpose. Despite a patent need for a *logos* that encourages learners to interpret their senses and feelings, this field continues to downplay the methodologies and understanding contributed by a century plus of active learning, seeking to shape learners to fit the current productive, economic and technological social order. Furthermore, this is a field that condemns beings not to «be» (in an absolute sense), with a rationale that sweeps feeling aside, consigning beings to a reality open to the dangers of a formalist approach. In turn, this article propounds the importance of embodying thinking through expression. This is something considered in Zambrano's philosophy, distinguishing between the word and the concept, and underlining both the danger of static concepts being forged and the significance of transforming realities, addressing change through creative language and therefore highlighting the value of an education that embodies language. To conclude, the article proposes a poetic pedagogy based on creative language, which, through Zambrano's aura, can be seen as a centre for truth and a cornerstone of literature. It is thus a pedagogy that enables learners to make sense of and communicate with life through feeling.

**KEYWORDS:** Philosophy of education, creative reason, literature, María Zambrano, poetic pedagogy, sense, feel.

## 1. Filosofía, educación y *poiesis*

Se requiere del pensamiento filosófico para comprender la tarea educativa, prueba de ello nos la dan Luzuriaga y la fundación en 1922 de la *Revista de Pedagogía* (Casado y Sánchez-Gey, 2007b: 19). Además, Gómez Blesa añade en *Las palabras del regreso*:

La filosofía de Zambrano, siguiendo el trazo de la filosofía del XIX y XX, combate, desde sus inicios, el academicismo filosófico, al entender que la disciplina filosófica ha de ser un saber orientador de la vida, un saber que otorgue las herramientas necesarias para dirigir del mejor modo posible nuestra existencia (Zambrano, 2009: 68).

La filosofía –ámbito del *logos*, del pensamiento– es un ejercicio de reflexión acerca de la existencia que permite el objetivo primordial de la educación, a saber, un aprendizaje. Para María Zambrano la filosofía representa el alcanzarse, es el «quehacer encaminado a que el hombre se consolide como “sujeto” de su propia vida» (Casado y Sánchez-Gey, 2007a: 548), exigencia ineludible en educación. A su vez, filosofía y educación emplean pluralidad de teorías e ideas que las componen y recomponen. Ambas están íntimamente relacionadas con la vida de la persona que se caracteriza por la carencia de linealidad, el movimiento constante de lo que hace y lo que se le presenta, de lo que busca y halla, pero, sobre todo, del inacabamiento de su obra.

Si «filosofía y educación van de la mano» (Casado y Sánchez-Gey, 2007a: 545), Larrosa toma en consideración la posición limítrofe entre las mismas así como su intersección. Ambas tienden a sistematizarse, sus posibilidades a menudo colisionan con los límites de la lógica institucional y burocrática, en definitiva, con la lógica conceptualizadora del poder y, por tanto, ambos ámbitos son reducidos (Larrosa, 1990: 253-271). Sin embargo, aunque existen evidentes sincronías entre filosofía y educación, la relación entre ambas ha sido polémica. Mientras que la orientación generalizada durante los años 1922-1936 –en los que se produjo la regeneración pedagógica en España– era la separación de la ciencia pedagógica de la filosofía, en la *Revista de Pedagogía*<sup>1</sup> participaban y se daban cita innumerables textos filosóficos de Ortega, Morente, Gaos y Zubiri, entre otros (Casado y Sánchez-Gey, 2007b: 26-27). Zambrano, refiriéndose al saber desinteresado de la filosofía, añade que «los establecimientos de enseñanza oficiales lo rechazan ya o más peligrosamente aún, conservan el tradicional nombre que encubre otra cosa: saberes, sin duda, saberes que sirven para algo, saberes que no arrastran amor desinteresado» (Zambrano, 2012: 51).

<sup>1</sup> La *Revista de Pedagogía* fue fundada por Lorenzo Luzuriaga en 1922, en Madrid. Luzuriaga fue discípulo de Francisco Giner de los Ríos y de Ortega y Gasset. Difundió en España las ideas del movimiento de la Escuela Nueva a través de la revista y su propuesta renovadora de la escuela ha inspirado métodos y técnicas de la Escuela Activa. Ángel Casado asegura que la *Revista de Pedagogía* tenía una «especie de “acuerdo institucional” no explícito: la necesidad del pensamiento filosófico para entender y acometer la problemática educativa», y añade que los colaboradores habituales de la revista fueron filósofos españoles y extranjeros como Unamuno, Gentile, Ortega, Piaget, Francisco Romero, Kilpatrick y Dewey, entre otros (Casado, 2011: 59-60).

El encuentro de la filosofía con la educación es, sin lugar a dudas, clave en la obra de María Zambrano<sup>2</sup>. Además de revelar la marginación de la filosofía en el ámbito educativo, Zambrano descubre la enfermedad del pensamiento en tanto exigencia metodológica del pensamiento racional en el que se fundamenta la filosofía occidental; enfermedad que consideramos de actualidad en el ámbito educativo por sus metodologías y conocimientos reducidos al objetivo de encajar al educando en el sistema productivo, económico y tecnológico establecido. No obstante, el hallazgo zambraniano no se queda aquí. Su filosofía deviene razón poética o razón que hunde sus raíces en el ateoricismo<sup>3</sup> de la cultura española, en su literatura –novela y poesía<sup>4</sup>–, en la que ella halla ese conocimiento poético tan necesitado en el ámbito del pensamiento –y, por tanto, de la filosofía–, y que ella misma parece proponer trasladar al de la educación.

Zambrano descubre que el *logos* disponible no es el medio propio de cada persona. De su pensamiento parece emerger que la condena del ser a ese lado de

---

<sup>2</sup> Zambrano dedica numerosos textos a la educación que han sido recopilados en *Filosofía y Educación. Manuscritos* por A. Casado y J. Sánchez-Gey. Los manuscritos que recoge esta publicación corresponden a las dos estancias de la filósofa en Roma, entre 1949-1950 y 1953-1964. Pero además, la filósofa es hija de maestros, tarea que ella misma prosigue en el ámbito de la filosofía a lo largo de su vida. Concretamente, como profesora en Madrid, Barcelona, Valencia y en diversas universidades durante su exilio como la de San Nicolás de Hidalgo en Morelia (Michoacán), el Instituto de Altos Estudios de Investigaciones Científicas y la Universidad de La Habana, así como la Sección de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico. A su vez, cabe destacar que participa en las Misiones Pedagógicas, creadas en 1931 con el objetivo de llevar la cultura a los pueblos de España.

<sup>3</sup> El término «ateoricismo» es acuñado por Zambrano en *Los intelectuales en el drama de España* (Zambrano, 2015a: 208) y en *La reforma del entendimiento español* (Zambrano, 1989: 90). En cambio, la filósofa acude al término «ateoricianismo» en el mismo artículo titulado *La reforma del entendimiento español* y publicado en la *Revista Hora de España*, núm. IX (Zambrano, 1937: 16).

<sup>4</sup> El término de poesía proviene de hacer, dar a luz, engendrar. La poesía es la manifestación de la belleza o del sentimiento estético pero también es otorgar existencia a algo que antes permanecía oculto. La poesía guarda una estrecha relación con el silencio, la musicalidad y la singularidad, pues «es en el ritmo del silencio y en la musicalidad de la palabra, en las que deriva, que se puede (re)encontrar el fundamento invisible que radica en el corazón de las criaturas» (Parente, 2011: 72). La poesía es también tragedia, ambigüedad. En la tragedia griega «la esencia de lo trágico parece ser la fijación de lo humano sin revelarse» (Zambrano, 2016: 382), así la poesía revela la asfixia de las propias pasiones. Pero la tradición filosófico-metáfisica occidental ha despreciado las pasiones, ha apartado lo poético. A su vez, el sujeto es un ser radicalmente oculto a sí mismo, siendo a través de la poesía y la novela (lo literario) que llega, por medio de símbolos, a lo inalcanzable.

la razón diurna<sup>5</sup> olvida que la vida es discurrir. Su crítica fundamental radica en la invisibilidad de una razón creadora:

Es como si una tercera y errónea razón se empeñase en custodiar todo lo naciente, todo lo que está al nacer (...) y así hay algunas fuentes cegadas, impedidas por nefastos guardianes [por una razón dominadora] de manar y de fluir y de alimentar a un mínimo riachuelo (Zambrano, 1986a: 108).

Si trasladamos la misma invisibilidad de una razón creadora al ámbito educativo, descubrimos que la educación que enfatiza la recepción de conocimientos lleva tras de sí un inacabado camino de críticas, puesto que «educar no es recibir algo externo, sino sacar de sí mismo con la ayuda de otro lo mejor» (Sánchez-Gey, 2010: 71). Sin embargo, la educación lleva condenando al ser a ese lado de la razón en la luz<sup>6</sup>, razón establecida o computante. Aún hoy, después de más de cien años de pedagogías activas, la educación sigue vinculando el saber con la especialización técnica y aquellos conocimientos que acompañan el ritmo del mercado. De hecho, la educación lleva condenando al ser a no ser, proceso invertido al de la *poiesis*<sup>7</sup>, pero resulta revelador que la vocación de la persona es ser absolutamente (Maillard, 1992: 49), es decir, descubrirse enteramente<sup>8</sup>. En educación es necesaria, por tanto, una razón que se haga cargo de la vida<sup>9</sup> y el *logos* impuesto o disponible no es el medio propio de la persona para recorrer sus posibilidades y descifrar su sentir.

<sup>5</sup> Cuando Zambrano habla de la razón diurna se refiere a la que la filosofía occidental ha legitimado. También se refiere a ella como a una razón arquitectónica (Zambrano, 2004: 29).

<sup>6</sup> Zambrano asegura en *La metáfora del corazón* que «lo visible es tan aplastante que sume en la sombra más opaca a lo que con ella no se aviene» (2007b: 39).

<sup>7</sup> Tal y como describe Platón en *El banquete* «toda causa que haga pasar cualquier cosa del no ser al ser es creación» (Platón, 2015: 252). Entendemos por *poiesis* el proceso creativo inherente al proceso educativo.

<sup>8</sup> La pensadora trata sobre el descubrirse en *Delirio y destino*. Además, en *El sueño creador* afirma que la pretensión del ser es elegir el ser (Zambrano, 1988: 136). La filósofa destaca la importancia de orientar la propia vida (Zambrano, 2015a: 547), descubrirse a sí mismo o actualizarse (Zambrano, 1988: 133-137).

<sup>9</sup> Zambrano habla de la necesidad congénita que tiene la vida de mediación «sin que quepa separar el pensamiento de la vida» (Casado y Sánchez-Gey, 2007c: 115) y añade que esa conducción para la vida se da en la escuela (Casado y Sánchez-Gey, 2007c: 67).

## 2. La pedagogía poética: hacia la palabra creadora

El ámbito educativo facilita el aprendizaje, en gran medida, mediante el empleo de la razón. No obstante, es preciso señalar que, hasta hoy, la interrogación, la reflexión y la argumentación en el aula han seguido un modelo que ha encerrado el concepto de razón<sup>10</sup>, alejando la educación de los sentimientos, es decir, del ámbito del sentir<sup>11</sup>. La razón que conocemos, a través de la que nos entendemos, debe evocar la vida y el sentir; debe enraizarse en la vida si pretende dar cuenta de ella y tomar conciencia de sus desviaciones.

Como ha señalado la propia Zambrano, la inteligencia tiene un poder de enmascaramiento de sus propias latencias que, llevado a su extremo, ha sido el origen del fascismo. No tan lejos de lo que con anterioridad ha sido observado por Montaigne<sup>12</sup> o Dewey<sup>13</sup>, Zambrano realiza una lúcida crítica de la intelectualidad española y europea en las que los extremos del racionalismo e idealismo han dejado la vida de la persona al margen. El poder de enmascaramiento de la inteligencia nos lleva a una relación inequívoca entre irreflexividad y barbarie. Hannah Arendt lo recuerda en *Eichman en Jerusalén*: «únicamente la pura y simple irreflexión –que en modo alguno podemos equiparar a la estupidez– fue lo que le predispuso [refiriéndose a Eichmann] a convertirse en el mayor criminal de su tiempo» (Arendt, 2015: 418).

De tal manera que, la razón debe unir sus raíces con la vida o, dicho de otra forma, el pensamiento necesita corporeizarse. Diversos filósofos han insistido en la corporeización<sup>14</sup> de la filosofía pero, sin duda, María Zambrano ha abordado

<sup>10</sup> Para nuestra filósofa la razón posmoderna es una razón dogmática frente a la vida que es anhelo de sentido. En *Pensamiento y poesía en la vida española* habla sobre la razón soberbia que cree poseer la totalidad sin tener en cuenta la limitación, y desvela la importancia de constituir un saber fecundo que enamore o reenamore a la persona (Zambrano, 2015a: 569-570).

<sup>11</sup> Sentir es «esta visión por y con el corazón [que] es, parece ser, una de las dos grandes formas de conocimiento» (Zambrano, 2007b: 45-46). Para Zambrano sentir es co-implicar pasividad con actividad (López, 2013: 13).

<sup>12</sup> Michel de Montaigne (1533-1592) aboga por una educación humanista. Propone la educación por medio de la experiencia y critica el distanciamiento de los programas escolares de la realidad humana.

<sup>13</sup> Para John Dewey (1859-1952) la educación es el principal instrumento de la democracia y defiende una integración de la educación formal con las vivencias cotidianas. Destaca su crítica de los métodos homogeneizados de enseñanza.

<sup>14</sup> Joan-Carles Mèlich afirma que lo corpóreo no se refiere al cuerpo sino que tiene que ver con la transformación, con el cambio. Lo corpóreo es un relato, una historia; no es el cuerpo

este aspecto como imprescindible en el pensamiento filosófico: «todo ha de corporeizarse y la palabra ante todo» (Zambrano, 1991: 48). Ella nos revela que la filosofía –y reiteramos que también la educación– necesita ser vivenciada, planteamiento que nos lleva a enunciar una pedagogía poética<sup>15</sup>. Si Zambrano dice que a la filosofía le falta el sentir, traer a la luz el lado oscuro o tratar con las entrañas, podemos hablar también de una pedagogía del sentir en la que la educación se haga cargo de todas las dimensiones de la persona, también de las olvidadas, «pues vivir humanamente debe de ser ir sacando a la luz el sentir, el principio oscuro y confuso; ir llevando el sentir [o lo olvidado] a la inteligencia» (Zambrano, 2015b: 915).

Sin embargo, es a través del concepto<sup>16</sup>, de su formalidad, que la persona corporeiza la realidad, y dándole cuerpo le otorga sentido, la fija. La educación se

---

entendido como lo físico o materia sino como un escenario móvil que sufre la transformación del tiempo, la sedimentación de lo vivido (Mèlich, 2016). Aquí hablamos de corporeidad en el sentido evocado por Mèlich, ya que las experiencias que la persona vive y su relación con los símbolos le permiten ir identificándose con lo vivido. Lo vivido pasa por y con el cuerpo, siendo éste el medio a través del cual, en tanto sede de los sentidos, se vive. Además, el término corporeidad se nutre de la experiencia de aquellos acontecimientos radicales que Mèlich define como «experiencia de la contingencia», es decir, experiencia de la muerte, el abandono, el nacimiento o la soledad. Si para Zambrano las palabras todas han de corporeizarse, han de trazarse en ese espacio de corporeidad que es la propia experiencia de la vida.

<sup>15</sup> La pedagogía poética es también una pedagogía del sentir; aquella que se desprende del pensamiento filosófico-educativo de Zambrano y que reclama una educación vivenciada. La pedagogía del sentir presta atención a aquello que emerge del individuo. Zambrano escribe un artículo titulado *La atención* en el que lo ilustra: «uno de los indicios más seguros para conocer a una persona está proporcionado por la dirección que sigue su atención cuando está abandonado a sí mismo» (Casado y Sánchez-Gey, 2007c: 59). La atención es la base de toda actividad y, a su vez, en la atención está puesto todo el organismo. Por eso, si la educación se ocupa de la atención, deberá ser una educación que implique el sentir.

<sup>16</sup> Zambrano habla de un concepto que sea capaz de alcanzar la vida, no de un concepto que «ha decaído en ser dato, dato sin apelación, imperante, ciego y mudo, dato» (Zambrano, 2004: 54). Por eso, cuando habla del concepto que acota se refiere del dato. No obstante, aquí nos referimos a aquella clase de conceptos capaces de alcanzar la vida, concretamente a los conceptos danzantes, con ritmos y sentidos múltiples, conceptos inacabados, es decir, a la palabra más que al concepto. El fluir de las palabras recomendado por la filósofa no debe permitir conceptualizar, no obstante, el concepto es, en parte, necesario para poder llevar el sentir y el pensar al mundo de lo cognoscible, por eso, el concepto del que hablamos es el empleado por una razón que permitaemerger al enigma; un concepto en forma de palabras nacientes, conceptos que respiren como las entrañas de una razón «que deja una escapatoria» hacia un vacío inabarcable (Zambrano, 2011c: 166). Zambrano asegura que aunque «la sensación (...) prefigura ya el concepto» (Zambrano, 2011c: 163), es decir, aunque la sensación encarne el concepto y el concepto pueda tratar de cosas, este no puede tratar de la nada o del

encarga de recuperar esas realidades corporeizadas en conceptos, siendo la literatura –novela y poesía– modos de ir naciendo<sup>17</sup>, medios de revelación del conocimiento oculto, del *logos* sumergido. Si bien, el peligro de la educación es totalizar esos conceptos, forjar su estatismo, pues ello se contrapone a lo educativo, ya que educar es guiar en la transformación del educando, en la tarea inacabada de revisión de la realidad y de los conceptos que la configuran y reconfiguran.

La educación siempre ha estado impregnada de un sentido de perfeccionamiento humano y social, de un objetivo utópico. Pero Zambrano se pregunta de qué nos han servido tantos años de exquisitez moral y conducta intachable, si luego el sujeto ha alcanzado los más perversos extremos de indignidad humana<sup>18</sup>. Contra ello propone «ponerse en contacto con la realidad inmediata (...), reivindicar la materia, hundirse en la vida» (Zambrano, 2015a: 325), siendo tarea del educador desentrañar a los alumnos la realidad (Casado y Sánchez-Gey, 2007c: 36). La educación es para la filósofa un saber mirar, un esclarecer las circunstancias y hacerlas transitables, es decir, no es transmitir un saber sino más bien ofrecer «una cierta música» (Casado y Sánchez-Gey, 2007c: 41); es mirar de verdad, «atender a lo que cambia, ver el cambio y ver mientras nos movemos» (Zambrano, 2015b: 856). Denota esto que la educación necesita de la palabra apropiada para cambiar realidades, requiere de la persuasión íntima del lenguaje, es decir, de una palabra desposeída de búsqueda o de intención que de cauce a una razón no violenta<sup>19</sup>.

La pensadora explica la razón violenta como la reducción del conocimiento a concepto que se inició con la separación entre el mito y el *logos*<sup>20</sup>, así como la

vacío. Sin embargo, la filósofa también asegura que si hay *logos* es porque en el concepto hay un vacío inalcanzable, un vacío tentador (Zambrano, 2011c: 164).

<sup>17</sup> Zambrano se refiere a la necesidad de una «reducción creadora (...) donde lo a medias vivido encuentra modo de ir naciendo» (Zambrano, 2011c: 129).

<sup>18</sup> En *Los intelectuales en el drama de España* Zambrano habla de «la razón y la moral tradicionales, fracasadas, impotentes para haber impedido la actual sinrazón» (Zambrano, 2015a: 327).

<sup>19</sup> La filósofa trata la razón violenta en *La agonía de Europa* –obra en la que reflexiona acerca de una violencia congénita en las raíces europeas– y, en *Hacia un saber sobre el alma* –donde expone sus ideas sobre el imperativo de claridad desde Descartes hasta Husserl–. El modo actual del ser de la persona es la claridad, pero esta claridad corresponde a un tiempo plano, planificador y lineal (Zambrano, 2011c: 75).

<sup>20</sup> Si a partir de Platón y Aristóteles la filosofía reflexionó sobre la pedagogía, también se inició con Aristóteles la separación entre el mito y el *logos*. Pero no fue hasta la modernidad que se inició la nombrada desvalorización del mito, que partió de la idea platoniana de la negación de la poesía como educadora de la persona en su alusión a la poesía de Homero.

desvalorización más tarde del primero. De ahí que, para rescatar aquella unión<sup>21</sup>, la filósofa proponga una corporeización del pensamiento –o de la palabra que lo media–, desde los ámbitos filosófico y educativo, para abrir un camino en común hacia espacios donde la palabra se entregue<sup>22</sup>.

Pero la educación es hoy un ámbito con una tradición y un lenguaje que limitan esa corporeización. Zambrano señala que «al lenguaje le está encomendado el moverse dentro de una limitación» (Zambrano, 1986a: 81), sin embargo, el lenguaje necesita –en el sentido expresado anteriormente– renovarse constantemente. Es necesaria, por tanto, una razón corpórea, porque el que enseña, y el que aprende, nace, ama, odia y muere, y hasta hoy la filosofía y, por ende, la educación, no han hablado de la propia muerte, del dolor, la enfermedad o la pasión, sentires que la literatura –en tanto universo de la palabra creadora– si ha tratado.

Si para Platón<sup>23</sup> el cuerpo era la prisión del alma y en *El Banquete* proponía la descorporeización para llegar al conocimiento, para Clemente de Alejandría –en su tratado sobre pedagogía de una profunda moral cristiana– el mero placer es contrario a la razón (1998: 227-231). Algo similar a lo expuesto por Kant, para quien el cuerpo y sus prácticas pueden robarnos la dignidad y reducirnos a pura animalidad. Kant, en sus *Lecciones de ética*, pone entre paréntesis todo lo demás –a saber, la ética del individuo– frente a la moral pura y dictada<sup>24</sup>. El rechazo al cuerpo y a lo corpóreo, en tanto cambio, tiempo o metamorfosis, contamina de esta manera y a lo largo de siglos la filosofía, la educación y la ética<sup>25</sup>, pues

<sup>21</sup> Mariano Rodríguez, en la presentación de *Filosofía y poesía*, define muy bien el sentido que para Zambrano tiene el rescate del vínculo originario entre mito y *logos*, refiriéndose al poeta de la Antigua Grecia, inspirado por la divinidad, a quien no le importa la voluntad imperial, la voluntad de poderío a la que el sujeto del siglo XX ha llegado (Zambrano, 2015a: 664-666).

<sup>22</sup> Zambrano traza la diferencia entre palabra y lenguaje en *De la aurora* cuando dice: «la presencia de la palabra para el hombre es una revelación, mientras que el lenguaje está muy emparentado con el lenguaje animal, es decir, con lo simplemente natural» (Zambrano, 2004: 129).

<sup>23</sup> A partir de Platón, el sujeto ideal, siempre objetivo de la educación, pasa a ser totalmente opuesto al de los sentimientos poéticos, influencia que irradiará en todo el pensamiento occidental y, como ilación, en el ámbito educativo.

<sup>24</sup> Kant alude a la necesidad de un saber supremo, es decir, a una ley moral. Para Kant la mayor transgresión es la de restarle pureza y dar cobijo a lo que él llama «el mal moral», hijo de la libertad del individuo (Kant, 2015: 105).

<sup>25</sup> Las notas de este fragmento han sido recogidas en el Seminario impartido por Joan-Carles Mèlich, *La raó impura* (2016). Su filosofía se acerca a lo que aquí tratamos de evocar, una

rechaza lo que Zambrano trata de traer a la luz: la importancia de la relación con uno mismo.

Llegados a este punto, y de acuerdo con lo expuesto, cobra sentido repensar casi toda la razón poética zambraniana como una razón pedagógica, es decir, como una razón mediadora<sup>26</sup> entre la palabra y la vida; como una razón que surge desde la problematización vital de las maneras de darse la palabra (Larrosa y Fenoy, 2002: 34). Razón mediadora de la que se ocupa una pedagogía poética, literaria, transformadora o de la ausencia, pues se revela y se hace necesaria una educación que consiga comunicar con la vida. La educación implica un sistema, una sistematización, donde la realidad de cada uno tiene que encajar. Sin embargo, la vida de cada cual no es atendida por esa realidad en la que todos debemos alojarnos.

Si bien es cierto que el pensamiento español se ha extendido durante más de un siglo en la novela y la poesía, el ámbito educativo no ha dejado de ser alcanzado por un pensamiento sistemático y teorizante que ha dejado al margen el sentido y la experiencia interior. La pedagogía poética propuesta viene a rescatar ese sentido que ha sido olvidado; es per se generadora de sentido. Se trata de una pedagogía que acerca al educando y al maestro al lenguaje de la experiencia interior por medio de la palabra creadora que abraza distintos saberes que amplían y recogen lo oculto, posibilitando toda forma de expresión, no únicamente a través del discurso. Si la razón poética es una razón transformadora y generadora de sentido, la pedagogía poética alberga ese poder engendrador y transformador. Podemos decir que para Zambrano lo que debe ser filosofía, y parece que también mediar en educación, es «un *logos* que se [haga] cargo de las entrañas, que [llegue] hasta ellas y [sea] cauce de sentido para ellas» (Revilla, 1998: 178). En definitiva, un *logos* que se construya en la palabra creadora.

### 3. La literatura: dialéctica articuladora de sentido en educación

La literatura, en general, –y la poesía y la novela, en particular–, indaga la condición humana. Hay una relación inequívoca entre la problemática existencial

---

pedagogía poética, transgresora, transformadora e impura.

<sup>26</sup> Zambrano se refiere a una razón mediadora en la tarea de Séneca, y al mismo Séneca como mediador entre el *logos* establecido y la vida (Zambrano, 2011b: 17).

y la literatura, así como entre literatura, educación y vida. La literatura permite descubrir nuevos sentidos<sup>27</sup> a aspectos cotidianos, pero también se encuentra en ella el germen de la libertad, pues la persona que busca la seguridad de una completa racionalidad ha anulado su libertad<sup>28</sup>. Romper la fe absoluta en un método racional eficaz o en una razón irrefutable es sobre lo que Julio Cortázar nos habla en *El perseguidor*. El sentimiento de seguridad que ofrece la razón obstaculiza acceder a la verdad; verdad que él sitúa en la disolución de los opuestos (Cortázar, 2016: 47). Cortázar afirma que «acceder a la verdad es entrar en el terreno de la muerte» (2016: 47). Victoria Cirlot añade:

El juego de la muerte como ficción [es el] que coloca al personaje en una situación límite a partir de la cual adquiere una visión diferente de los sucesos (...). [Y] la vida, como movimiento continuado, está hecha a base de muertes necesarias para enterrar el pasado y abrir el futuro, pues sólo así puede la vida seguir viviendo (Cirlot, 2007: 214-216).

De tal modo que podemos considerar que existe un vínculo entre la muerte –pero también en las experiencias límite del exilio, el amor o la angustia– y la búsqueda incansable de sentido. Además, es la muerte, como representación de lo sentiente, experiencia en la que está implicado el sentir<sup>29</sup>, un sentir los límites verdaderamente humanos, no los que impone el poder; un sentir al que acude la palabra creadora de la que hemos hablado anteriormente. Sin embargo, no es únicamente la muerte a la que asiste la palabra poética o creadora, sino también al nacimiento. Precisamente Zambrano realiza una crítica a la razón de Occidente y al existencialismo en su visión de la persona como un ser para la muerte y no

<sup>27</sup> El sentido aquí evocado es aquel que enfatiza la comprensión más que el conocimiento. Por ello, aunque el conocimiento es aquel que alcanzamos mediante el concepto, el sentido no puede ser apresado por el concepto sino que va mucho más allá. El sentido sería aquí lo que es para Edmund Husserl: un logro en términos de conocimiento no conceptual.

<sup>28</sup> Cabe señalar que el principio de libertad fue el propio de la Escuela Nueva, aunque la idea de libertad constituye el mismo fundamento de todo movimiento pedagógico. Del mismo modo, «el personaje de novela se descubre a sí mismo» y lo hace anteponiendo la libertad antes que el ser (Zambrano, 1988: 132-133). Por último, «para que la vocación y el destino de la persona aparezca es necesario un sistema de pensamiento que deje lugar al individuo, lo que equivale decir a la libertad» (Casado y Sánchez-Gey, 2007c: 101).

<sup>29</sup> La obra de Zambrano expone una fenomenología del sentir.

para el nacimiento. Zambrano y Simone Weil enfocan sus filosofías en el nacimiento, oponiéndose a esa visión angustiosa de la vida para la muerte; enfoque que ejerce una fuerza educativa pues nos lleva a pensar que si la educación es transformación o continua iniciación<sup>30</sup>, las experiencias límite nos sitúan frente a una disyuntiva que transforma. Recordemos que para Zambrano el exilio es el lugar del desprendimiento de todo lo que no es necesario.

El exilio vivido hasta el límite y asumido en su máxima radicalidad humana, como ocurre con Sánchez Vázquez y con María Zambrano, se convierte en categoría filosófica al igual que otras situaciones límite: la muerte, la enfermedad, la cárcel, el amor, la angustia... Desde cualquiera de ellas la meditación sobre la vida humana adquiere caracteres de inusitada profundidad y trascendencia (Abellán, 2001: 121).

Por eso, la fuerza educativa de su aurora<sup>31</sup>, que ella sitúa simbólicamente en el nacimiento, es el no darse nunca por completo el desvelamiento de la verdad<sup>32</sup> y, sin embargo, constituye un centro de verdad<sup>33</sup>. El límite que imponen un espacio y un tiempo dados llama, de forma inapelable, a trascenderlos. Límite en cuya trascendencia se halla el propio «centro de verdad» al que Zambrano parece evocar en una «razón que condena y limita, [y que] al par exige y es germen de nuevos sentidos» (Zambrano, 1986a: 23). Es decir, centro de verdad de una razón que germina nuevos sentidos y que se muestra en la novela<sup>34</sup> y la poesía. Por tanto, es por medio de la literatura que el educando puede hallar su propio centro de verdad, ya que al trascender los límites del espacio y tiempo dados

<sup>30</sup> María Zambrano alude al rito iniciático y al nacimiento, en *Carta sobre el exilio* (1961), para referirse a la condición humana de exiliado y a su función de despertar una verdad, o amor preexistente, que necesita ser recuperada.

<sup>31</sup> El símbolo de la aurora es recurrente en el pensamiento zambraniano. En la aurora se dan aquellos saberes ocultados por la razón imperante y dominadora. La aurora es lo naciente, donde germina la luz (Zambrano, 2004: 32-38), donde el sujeto se encuentra ante sí en un tiempo que gana, pues el tiempo auroral no consume tiempo (Zambrano, 1988: 138-139).

<sup>32</sup> Resulta revelador que tampoco la literatura llegue a decirse definitivamente, por eso es necesaria, «para que llegue a decirse algo» (Merleau-Ponty, 2015: 50).

<sup>33</sup> En *Notas de un método* Zambrano se refiere al «centro» como la salvación de las contradicciones y negaciones (Zambrano, 2011c: 103). A su vez, en *Los bienaventurados*, alude al «centro» como aquel que halla la persona al trascender los límites que le imponen su espacio y su tiempo (Zambrano, 1991: 61).

<sup>34</sup> La filósofa añade que la novela desvela otra especie de verdad (Zambrano, 2001: 148).

mediante «el asombro y la extrañeza [que] crean una especie de desprendimiento de ese tiempo sucesivo» (Zambrano, 1988: 37), se le ofrecen múltiples escenarios y tiempos donde su experiencia no queda reducida a los límites impuestos.

La aurora es, a su vez, metáfora de su razón poética. La filosofía zambraniana es un recorrido a través del rito sacrificial que se cumple en cada aurora en la que aparece un saber fugaz paralelo «en cierto modo a la extensión del concepto» (Zambrano, 1986a: 46). El rito auroral es la reiteración de la multiplicidad de la vida que se originó con los dioses y la clave para hallar el propio lugar en el cosmos (Zambrano, 1986a: 25). La aurora evoca, en su obra, la palabra viva, naciente y creadora que proviene del sentir, dadora de sentido y dotada de lo que podríamos llamar el propio ritmo del corazón (Zambrano, 2007a: 60).

Nos referimos a los símbolos a través de los que la poesía<sup>35</sup> y la novela –lo literario– alcanzan lo inalcanzable; símbolos que son trazos que modelan formas de vivir, de entender y de pensar la vida. Trazos que son palabras vivas, con cuerpo, es decir, palabras íntimas que llevan en sí una subjetividad inalienable que nos permite comprender múltiples subjetividades. Palabras impedidas de lo universal (Merleau-Ponty, 2015: 51), porque lo universal no nace ni muere, pero sobretodo no se transforma, no se renueva. Sin embargo, todo proceso educativo es una salida, un exilio<sup>36</sup>, un renovado abandono que abraza un renacer; una crisis<sup>37</sup> como esencia del ser que nace en discordancia con el mundo y que lo aboca a la búsqueda de sentido. Por eso, temas centrales en la obra de Zambrano como la aurora, el nacimiento, el exilio, la luz y la oscuridad son, más que conceptos, ideas inseparables también de la educación.

Y si decíamos que la aurora es la metáfora de su razón poética, la dialéctica interna del exilio vivido es su engendradora. Dialéctica de una realidad difícil que está presente en cada persona, pues el exilio es la realidad radical de la existencia,

<sup>35</sup> Zambrano afirma que la poesía es el género máximo de la novela, poesía en la que se halla lo que más importa, los temas esenciales del saber (Zambrano, 2015a: 577).

<sup>36</sup> En *La cuesta de la memoria* Elena Laurenzi se refiere al exilio zambraniano como la pérdida del lugar común del sentido en el que empieza a nacer el propio sentido, el recomenzar de la nada, nacer de nuevo, transformación que es el misterio de la muerte y la resurrección (Revilla, 1998: 69-70). Para Zambrano el exilio es la metafísica de la creación; ella lo convierte en algo creador, no destructor (Zambrano, 2011a: 46-48). Es en *El exilio como patria* que habla de lo esencial del exilio.

<sup>37</sup> María Zambrano representa, en su obra filosófica, tres grandes crisis: la personal del exilio vivido, la de España sumida en la guerra y la europea con la razón sistemática sorda a la realidad.

la discordancia de la persona con el mundo que, sin embargo, ofrece apertura a un horizonte interpretativo. Este artículo aborda el desafío de rescatar esa dialéctica articuladora de sentido en el ámbito educativo a través de la literatura porque esta es capaz de poner en juego –mediante la estética (el placer o displacer que experimentamos en su lectura) y la ética (la catarsis<sup>38</sup>)– la vivencia de los límites de la existencia (la muerte, el abandono, la necesidad, la alteridad), permitiendo así abordar todas sus dimensiones.

En definitiva, lo que mueve la vida de la persona no es el conocimiento aprobado u homologado, es lo que enamora el alma, lo que no puede descubrir la razón formalista. Es, precisamente, esa gran parte del sentir<sup>39</sup> y del pensar que legitiman la vida y que hallamos en la literatura –en la poesía y la novela<sup>40</sup>–, pues el impulso humano de libertad radica fundamentalmente en ese remover de la sensibilidad y del amor que permiten el trazo de la palabra creadora que emerge en la literatura. El conocimiento necesita renacer a través de la propia legitimación y eso únicamente puede alcanzarse cuando uno se ha adentrado en el bosque del sentir mediante una razón poética –y una pedagogía poética<sup>41</sup>– que conecte, en educación, la palabra con la vida.

---

<sup>38</sup> En la novela opera la conocida catarsis o proceso de proyección de las propias emociones a través de los personajes de la tragedia, idea que Aristóteles inaugura en su *Poética*.

<sup>39</sup> Xavier Zubiri habla de la «inteligencia sentiente», en su ensayo titulado con el mismo nombre, para referirse a la unidad intrínseca que constituyen el sentir y la inteligencia.

<sup>40</sup> Se incluye también la metáfora, recurso literario al que acude el mito para explicar el mundo. La metáfora es una de las mediadoras de esa razón sumergida zambraniana, pues permite alcanzar «esos niveles de la realidad que escapan habitualmente a las palabras» (Reville, 2005: 111). Nietzsche añade que la metáfora es «ese impulso fundamental del hombre del que no se puede prescindir ni un solo instante» (2017: 34). En Aristóteles el lenguaje metafórico «es lo único que no se puede tomar de otro y es señal de talento» (Aristóteles, 2007: 100). Para Zambrano la tragedia griega y sus metáforas son «un espacio privilegiado para que la figura de una cierta especie de mediador aparezca» (Zambrano, 1989: 207-208).

<sup>41</sup> Un ejemplo de pedagogía poética es la de Fernand Deligny (1913-1996). Deligny fue un educador, escritor y cineasta francés que se opuso a la educación clásica y representa la invención de corrientes alternativas a la psiquiatría clásica. La pedagogía de Deligny es una propuesta de desdomesticación de la razón a través de la metáfora. Deligny toma el lenguaje metafórico, anunciado por Zambrano en su razón poética, como revelador de la palabra viva y configura así una pedagogía poética. En 1943 creó espacios de existencia abiertos para un grupo de niños autistas en un centro de acogida llamado «Le Grande Cordée», en Lille (Francia). Allí recogió notas para su obra, *Los vagabundos eficaces*, en la que relata, en un formato de diario de campo y en un lenguaje metafórico y poético, su pedagogía, o mejor, su antipedagogía.

#### 4. Conclusiones

La razón poética de Zambrano es una filosofía educativa integradora, llega a todos y a toda la realidad vital. La razón que pretende teorizar la vida, unificar y homogeneizar, no es alcanzable por todos, pero todos necesitan un saber. Zambrano se pregunta si «el *logos* ha amparado la endeble vida de cada hombre» (Zambrano, 2015a: 695). Por eso, referirse a las cosas que no son, también como verdad, es propio de la pedagogía poética. Se trata, por tanto, de una pedagogía que se dirige hacia una verdad no excluyente, que ha sido confinada por la cultura y el pensamiento dominantes; verdad que se halla en lo literario –en la novela y la poesía–.

La pedagogía poética evoca un saber hondamente necesitado, precisado por una educación que persiga transformar al individuo y la sociedad. Al liberar la palabra de la estructura del lenguaje a través de la persuasión íntima de la palabra, esta retoma la intensidad de la vida y del lenguaje, reelabora el sentido y permite la transformación de las relaciones y estructuras de poder que dominan y someten a una serie de opciones que hay que escoger. La pedagogía poética acerca el conocimiento pretendido hoy en el ámbito educativo a la intuición<sup>42</sup> del ser sobre la realidad inasible, para que sea movido por una razón que no deje de lado los abismos y el delirio, y no impida los senderos de lo desconocido.

La necesidad de indagar viene dada por la existencia de una realidad sumergida, que solo a través del sentir es semidesvelada, intuita. Por eso, darse sentido y dar sentido al mundo es guiar nuestras vidas. Únicamente al permitirnos sentir la realidad sumergida tenemos acceso a ella, podemos intuirla e impulsar nuestro pensamiento<sup>43</sup>. De modo que, en educación, el «*logos* sumergido [está] en eso que clama por ser dentro de la razón (...) [pues] si originariamente el hombre fuera un ser enteramente revelado a sí mismo, no tendría que pensar, no tendría ninguna necesidad de medir, de sondar» (Zambrano, 2011c: 168-169).

Es en *Las palabras del regreso* que Zambrano habla de un conocimiento creador, que es el buscado por la persona. Por ello, una transformación creadora es

<sup>42</sup> La pedagogía poética se fundamenta en una razón fenomenológica que, como advierte M<sup>a</sup> Carmen López, es intuitiva, sensible y eidética (López, 2013: 134), y posee la capacidad de retener las notas esenciales de una vivencia.

<sup>43</sup> Como dice Zambrano en *Las dos metáforas del conocimiento*, sentir es ver con el corazón (Zambrano, 2007b: 45). Por eso, el sentir también alberga sentido.

aquella que sin duda viene dictada por su propia necesidad. Hablamos de darle sentido a lo necesario, que viene a ser llamada desde dentro y solo parece emerger agudizando el oído de las voces interiores. Únicamente a través de un camino educativo que contemple la palabra íntima, poética y literaria –que no pretenda solamente narrar hechos sino transmitir sentires y sentidos, que no persiga desprenderse de las razones del sentir–, puede aspirar la persona a una realidad más amplia y transitable. Y la aspiración a una realidad más amplia implica la necesidad de transformar la realidad, pero para transformar la realidad primero hay que hallarla. Si el abismo entre yo y el mundo es insalvable entonces la persona no puede hallar sentido a su existencia. Si la persona no puede velar por sí misma ni por los otros, la transformación social se hará también inalcanzable. Es cometido de la educación implicarse en tan esencial búsqueda.

La educación desarrolla el pensamiento y la palabra se da en el aula. No obstante, hay palabras que deberían incorporarse al ámbito educativo. Nos referimos a las palabras del sentir, que son palabras que otorgan sentido. Aquellas que carecen de estructuras fijas y jerarquías herméticas; las innombrables; las que no se llegan a pronunciar, como la nostalgia, la fe, la esperanza, la confianza y la piedad, es decir, palabras que dan cuenta de sentires a los que la filósofa se refiere como razones de vida.

En definitiva, la fidelidad a lo esencial es necesaria para recuperar la vida del *logos* que habita las aulas. La vida del *logos* se completa con lo esencial porque es de lo que hoy aún anda falta. Y lo esencial es lo que siempre se ve amenazado por la falta de palabras, por la dificultad de encontrarlas. Por ello, es relevante salvar la vida de su hermetismo, plasmar lo que padecemos a través de la palabra, este es el objetivo de la pedagogía poética.

Se ha destacado la necesidad de tratar con una realidad que adquiera forma y sentido a través de la novela y la poesía; sentido es lo que Zambrano perseguía, lo que debe perseguir también la educación. Si no hay una forma de darse la persona que no sea fruto del sentir, se tratará de descender al sentir para recorrer en educación, como trazó Zambrano con su razón poética, un ir adentrándose en las entrañas para ascender luego a la luz del pensamiento.

## Bibliografía

- ABELLÁN, J.L. (2001). *El exilio como constante y como categoría*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ARENDT, H. (2015). *Eichman en Jerusalén*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- ARISTÓTELES (2007). *Poética*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASADO, Á. (2011). “Filosofía y Educación en España: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía”. *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, II Época, nº 6, pp. 53-62.
- CASADO, Á. y J. SÁNCHEZ-GEY (2007a). “Filosofía y educación en María Zambrano”. *Revista española de pedagogía*, nº 238, pp. 545-558.
- (2007b). *Filósofos españoles en la Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Idea.
- (2007c). *María Zambrano. Filosofía y Educación. Manuscritos*. Málaga: Editorial Ágora.
- CIRLOT, V. (2007). *Figuras del destino. Mitos y símbolos de la Europa medieval*. Madrid: Ediciones Siruela.
- CORTÁZAR, J. (2016). *Las armas secretas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- DE ALEJANDRÍA, C. (1998). *El pedagogo*. Madrid: Editorial Gredos.
- DELIGNY, F. (2015). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Editorial UOC.
- KANT, I. (2015). *Lecciones de ética*. Barcelona: Austral.
- LARROSA, J. (1990). “Filosofia i pedagogia. Notes sobre una posició limítrofa”. *Temps d'Educació*, 3, pp. 253-272.
- LARROSA, J. y S. FENOY (2002). *Maria Zambrano. L'art de les mediacions. Textos pedagògics*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LÓPEZ, M<sup>a</sup> C. (2013). *Dos filosofías del Sentir: M. Merleau-Ponty y M. Zambrano. Perspectiva fenomenológica*. Editorial Académica Española.
- MAILLARD, C. (1992). *La creación por la metáfora. Introducción a la razón poética*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- MÈLICH, J.C. (2016). “La raó impura. Per a una filosofia literaria”. Seminario llevado a cabo en La Central librería, Barcelona.

- MERLEAU-PONTY, M. (2015). *La prosa del mundo*. Madrid: Editorial Trotta.
- NIETZSCHE, F. (2017). *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Madrid: Editorial Tecnos.
- PARENTE, L. (2011). “María Zambrano: el ritmo del silencio y la respiración de la creación”. *VI Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán*, pp. 67-81.
- PLATÓN (2015). *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Editorial Gredos.
- REVILLA, C. (1998). *Claves de la razón poética. María Zambrano: un pensamiento en el orden del tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- (2003). “Acerca del lenguaje de la razón poética”. *Signos filosóficos*, núm. 9, pp. 81-98.
- (2005). *Entre el alba y la aurora. Sobre la filosofía de María Zambrano*. Barcelona: Icaria Editorial.
- SÁNCHEZ-GEY, J. (2010). “El educador: interrogantes y oportunidades”. *Religión y Cultura*, LVI, pp. 69-81.
- SAVATER, F. (ET AL.) (1983). *Papeles de Almagro. El pensamiento de María Zambrano*. Madrid: Zero.
- ZAMBRANO, M. (1937). “La reforma del entendimiento español”. *Revista Hora de España*, IX, pp. 13-28.
- (1986). *De la aurora*. Madrid: Ediciones Turner.
- (1988). *El sueño creador*. Madrid: Club Internacional del Libro.
- (1989). *Senderos*. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.
- (1991). *Los bienaventurados*. Madrid: Ediciones Siruela.
- (1995). *La confesión: género literario*. Madrid: Ediciones Siruela.
- (2001). “Los orígenes de la novela”. *Papeles del Seminario María Zambrano*, núm. 3, pp. 147-148.
- (2004). *De la aurora*. Madrid: Tabla Rasa Libros y Ediciones.
- (2007a). *Algunos lugares de la poesía*. Madrid: Editorial Trotta.
- (2007b). *Islas*. Madrid: Editorial Verbum.
- (2009). *Las palabras del regreso*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- (2011a). *Claros del bosque*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- (2011b). *El pensamiento vivo de Séneca*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- (2011c). *Notas de un método*. Madrid: Editorial Tecnos.
- (2012). “El horizonte y la destrucción”. *Aurora, Documentos* 2012, pp. 48-53.
- (2015a). *Obras completas I*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- (2015b). *Obras completas VI*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- (2016). *Obras completas II*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Enviado: 17/01/2017

Recibido: 31/07/2017

Este trabajo se encuentra bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0



