

Noética y educación en Averroes.
Un acercamiento a partir del *Gran Comentario al De Anima*
de Aristóteles

Noetics and Education in Averroes.
An Approach from the
Comentarium Magnum in Aristotelis De Anima

Sandro Paredes
Universidad Católica del Maule, Chile
sparedes@ucm.cl
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5987-1589>

Fecha de recepción: 06/01/2023 • Fecha de aceptación: 23/02/2023

Resumen

La noética desarrollada por Averroes en su *Gran comentario al De Anima* contiene algunas referencias y argumentos relacionados con la educación. Nuestro artículo pone de manifiesto el uso, por parte de Averroes, de la relación maestro-estudiante como un argumento dentro del análisis del intelecto y las posibles implicancias para una filosofía de la educación. Para ello: *i*) exponemos, como antecedente, el problema sobre el intelecto uno y múltiple en Alejandro de Afrodisia y Temistio; *ii*) analizamos la recepción de este problema en algunos pasajes del *Gran Comentario* de Averroes que refieren a la educación y el uso que tienen dentro de su argumentación noética; *iii*) se proponen algunas consideraciones que permitirían reconstruir una filosofía de la educación en Averroes.

Abstract

The noetics developed by Averroes in his *Comentarium Magnum in Aristotelis De Anima* contains some references and arguments related to education. Our article highlights Averroes' use of the teacher-student relationship as an argument within the analysis of the intellect and the possible implications for a philosophy of education. To achieve this: *i*) we expose, as background, the problem about the one and multiple intellect in Alexander of Afrodisia and Thesmistius; *ii*) we analyze the reception of this problem in some passages of the *Comentarium Magnum* of Averroes that refer to education and the use they have within the noetic argumentation of it; *iii*) some relevant considerations are proposed that allow reconstructing of Averroes's philosophy of education.

Palabras clave:

*Averroes, filosofía de la educación,
historia de la filosofía, noética.*

Keywords:

*Averroes, history of philosophy, noetics,
philosophy of education.*

Introducción

Dos conceptos se entrecruzan en este trabajo. Por un lado, el de noética o teoría del intelecto y, por otro, el de educación. Ambos conceptos confluyen de alguna manera en el pensamiento de Averroes y no son visibles si los abordamos separadamente. La razón de esta indisoluble unión estriba en que, finalmente, no podemos pensar la educación sin una teoría sobre el intelecto humano que nos permita trazar los límites y posibilidades de un proyecto formativo que desea configurar lo humano. En este sentido, filosofía de la educación y noética son parte de una antropología filosófica.

Respecto al concepto de educación en la cultura árabe, podemos decir que se inicia un episodio de esplendor de la mano del califato de Harun al Raschid (785-809), con quien se da un proceso de traducción de las obras del pensamiento griego como Aristóteles (*Analíticos*, *Física*, *Metafísica*), Euclides (*Los elementos*), Ptolomeo (*Almagesto*). Luego de un período de estudio y asimilación de la cultura antigua, considerada la ciencia común de la humanidad (Calvo, 2013: 52), la cultura árabe tiene un florecimiento que se ve expresado en sus contribuciones a la ciencia y a la filosofía (Pernil y Vergara, 2002: 104; Abbagnano y Visalberghi, 1964: 168). Se trata, para algunos autores, de un verdadero renacimiento islámico, fruto de la adopción de los ideales helenísticos y grecorromanos de la *humanitas* (Gutas, 1998; Rosenthal 1994; Kraemer, 1984).

La educación, dentro de la cultura árabe, ocupa un lugar importante debido a que es promovida por las enseñanzas de Mahoma, fundador del islam (*Corán* 41, 53). Dentro de los conceptos árabes usados para referirse a la educación, S. Günter distingue *ta'lim* y *ta'allum* (enseñar y aprender), *tadrīs* (instrucción) y *ta'dīb* (educación) (2020: 4). El estudio de la naturaleza y el cultivo de las ciencias es considerado un momento supeditado a la revelación y, la educación, un camino o proceso de perfección del ser humano. Esta educación verdadera o refinada recibe el

nombre de *adab*, y que, como proyecto que configura al ser humano, es una prolongación de la *paideia* griega y su ideal humanista (Calvo, 2013: 52). El objetivo de esta formación es la dependencia respecto de Dios, así como el admitir la total igualdad de los hombres ante el Creador y la supremacía del profeta Mahoma sobre todos los profetas (Pernil y Vergara, 2002: 109). La educación, para el islam, como todos los temas terrenales, ha de ordenarse a una visión religiosa, debido a que el conocimiento y la fe derivan de la revelación, como dos caras de la misma moneda (Günter, 2020: 5).

En cuanto al contenido de la *adab*, este seguía la clasificación de las ciencias de Aristóteles. Se le atribuye a Al-Farabi (870-950) la elaboración de un currículum propiamente árabe, dividido entre ciencias prácticas y ciencias teóricas (Reisman, 2006: 64). Las primeras estarían conformadas por gramática y lógica en un primer nivel, seguido de matemáticas (aritmética, geometría, óptica, astronomía, música, mecánica). Las ciencias teóricas incluían física, metafísica y política (que incluía jurisprudencia y teología especulativa). Este currículum, como podemos ver, es similar al *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música) latino (Calvo, 2013: 54). Para Al-Farabi, por ejemplo, la lógica tiene un papel muy importante en la educación debido a que es la suprema herramienta para alcanzar conocimiento y evitar el error. Por lo mismo, junto a la gramática, son la base, al igual que el *trivium*, para un dominio del lenguaje (Reisman, 2006: 65). Por su parte, la relación entre el alumno y el maestro se regía por altas exigencias éticas, especialmente por parte del maestro quien, además de poseer una preparación en las ciencias y en la religión, debía ser veraz y de conducta irreprochable, de modo que existiera confianza en lo que enseñaba. Esta preocupación por la dimensión ética del maestro se deriva del resguardo necesario de la enseñanza de la ciencia, la cual es considerada como una perfección mediante la cual el hombre se aproxima a Dios.¹

1 Existe una extensa tradición sobre la traducción de textos árabes, especialmente de ciencias, medicina y filosofía. Günter, (2020: 4-18) recoge sumariamente el camino de traducciones vinculadas con la educación que incluye, por ejemplo, la primera traducción del Corán al latín en 1156 y las traducciones de Gerardo de Cremona (s. XII). Pero su exposición se centra en una larga lista de traducciones que, desde el siglo XVII hasta nuestros días, se enfocan en los temas educativos en el mundo árabe y persa.

Respecto a Averroes o Ibn Rushd (1126-1198) y su teoría del intelecto, podemos afirmar que ella hunde sus raíces en esta tradición y por eso no es de extrañar que entre sus escritos aparezca la referencia a la educación unida a alguno de sus problemas filosóficos más complejos, como son los relacionados al intelecto humano.

Por noética debemos entender principalmente la teoría del intelecto que Aristóteles fundó con su texto *De Anima* (III, 5). En el famoso capítulo, Aristóteles distingue dos intelectos, uno “por llegar a ser todas las cosas” y otro “por producirlas todas” (430a, 10, 15-16; trad. Boeri, 2010: 145), los que en la tradición filosófica se conocerán como intelecto posible o material e intelecto agente, respectivamente. Las confusas definiciones del estagirita respecto al intelecto como “separable, impassible y sin mezcla por cuanto sustancialmente es en acto” (430a, 10, 18-19; trad. Boeri, 2010: 146) provocarán una serie de interpretaciones en los siglos venideros que harán de este capítulo uno de los más abordados en la historia de la filosofía. Averroes, en este contexto, será considerado el más importante comentarador de la obra aristotélica.

Durante el siglo XII-XIII, Averroes fue considerado uno de los mayores intérpretes y el gran *Comentador* de Aristóteles, a la altura de los intérpretes griegos Alejandro de Afrodisia y Temistio (Sellés, 2012: 106). Su preponderancia en occidente se da gracias a las traducciones de Miguel Escoto que permitieron acercar sus obras al mundo latino. Sin embargo, a partir de la revisión y corrección de las traducciones de la obra aristotélica realizada por Guillermo de Moerbeke en el siglo XIII,² el juicio sobre la fidelidad de Averroes a la obra de Aristóteles es cuestionado.³

2 Para L. Florido (2022), en el período medieval existen tres etapas de recepción de la obra de Aristóteles: “a) la versión grecolatina, que comienza con Boecio y continúa a partir del XII con las primeras traducciones de Jacobo de Venecia; b) el Aristóteles árabe-latino, que se comienza con la recepción del siglo XIII con las traducciones de Miguel Escoto; c) la etapa de revisión y crítica textual, que se debe a las traducciones de Guillermo de Moerbeke” (22).

3 Tomás de Aquino plantea en su texto *De unitate intellectus* que la tesis averroísta sobre la unidad de un intelecto común para todos los hombres (monopsiquismo) se debe a que Averroes no realiza una interpretación fiel del texto y el pensamiento aristotélico (Proemio, § 2).

Averroes fue un punto de inflexión en la transmisión de la filosofía griego-árabe a Europa, en un momento en que la filosofía griega y el aristotelismo en general parecían olvidados (Fakhry, 2008: 15). Sin embargo, este arribo al mundo latino sufre dos restricciones que impidieron que alcanzara un gran nivel de influencia en los siglos posteriores. El primer obstáculo importante fue el texto de Tomás de Aquino *De unitate intellectus contra averroistas* (1270), que inaugura el concepto “averroísta” y diseña sus características principales.⁴ El segundo obstáculo fue la condena de 219 tesis consideradas averroístas por parte del obispo Tempier en 1277. Esto dificultó una recepción más enfática de Averroes en las filas del pensamiento cristiano, lo que no impidió que permanecieran algunas de sus tesis y argumentaciones en pensadores posteriores como Dante, Giordano Bruno y Spinoza, por ejemplo. Para ser justos, hemos de mencionar que no hubo pensador del período escolástico y tardo medieval que no utilizara los escritos de Averroes y no estuviera en alguna medida condicionado por él (Coccia, 2007: 57), así como se ha de reconocer también la desfiguración que este sufrió de los mismos (Gómez Nogales, 1987: 85).

Las traducciones y estudios especializados sobre la obra de Averroes han permitido cuestionar ciertas afirmaciones tradicionales sobre su filosofía y entender de modo más preciso su posición sobre distintos temas por los cuales fue silenciado (De Libera, 1998; Martínez Lorca, 2004; Fakhry, 2008; Coccia 2007, entre otros). Hoy en día, existe acuerdo en que la posición de E. Renan, respecto a que nada hay que aprender de la filosofía de Averroes es más bien un prejuicio (1866: 5). E. Coccia, por ejemplo, ofrece un panorama histórico que intenta deconstruir el concepto de averroísmo y averroístas afirmando que esas categorizaciones no se ajustan con exactitud a Averroes, sino que solo se podrían aplicar a algunos de sus intérpretes posteriores (2007: 55-84).

4 Dice Santo Tomás: “los averroístas quieren interpretar que Aristóteles consideró que el intelecto no fuera el alma, que es acto del cuerpo, ni parte de ella” Cap. I, § 17 (2014: 81). Antes de Tomás de Aquino, Alberto Magno escribe en el 1256 *De unitate intellectus* contra la hipótesis de la unidad y separación del intelecto agente atribuida a Averroes.

La dificultad de aceptar un juicio sobre Averroes como el de E. Renan estriba en que, respecto a su noética, desconoce este último que esta sufrió modificaciones a través de los distintos comentarios que escribió sobre el *De Anima*, por lo que resulta difícil establecer una sola interpretación. Recordemos que Averroes escribió tres comentarios al *De Anima*: el *Epítome*, el *Comentario medio* y el *Gran comentario* (en adelante GC).⁵ Hay acuerdo, sin embargo, en que, en este último, podemos apreciar una posición madura, expresadas en dos innovaciones noéticas fundamentales. Una de ellas dice relación con el intelecto agente, al ser el primero en considerarlo intrínseco al hombre, distanciándose con ello de Al-Farabi (Taylor, 2005): “que el intelecto agente existe en nuestra alma” (GC, III, com. 5, 390, 99, Trad. M. Lorca, 2004: 121).⁶ En este sentido, Averroes se aleja de la tradición filosófica árabe que le precede que consideraba el intelecto agente como una sustancia separada del ser humano que se identificaba con la inteligencia de las últimas esferas celestes, como Al-Kindi, Al-Farabi y Avicena (Sellés, 2012: 90-95). Una segunda innovación en la noética de Averroes está referida al intelecto material, el cual considera, al igual que el intelecto agente, como separado de la corporeidad y, por tanto, eterno (GC III, com. 4, 383, 10-16).

Nuestro trabajo pretende acercarse a la teoría del intelecto de Averroes, especialmente en su *Gran Comentario al De Anima* y recoger el argumento y referencia a la relación maestro-discípulo que nos permitan vislumbrar la presencia de una filosofía de la educación en el pensamiento del filósofo cordobés. Para ello, el texto se dispone a trazar y describir uno de los problemas que la teoría del intelecto aristotélica planteaba, a saber, la unidad y multiplicidad del

5 Del *Epítome* contamos en español con la versión de Salvador Gómez Nogales, *La psicología de Averroes. Comentario al libro Sobre el alma* (1987). Del *Comentario Medio* tenemos una edición en inglés: *Middle Commentary on Aristotle's De Anima*, traducida por A. L. Ivry (2002). Del *Gran Comentario*, contamos con una versión completa en inglés: *Long Commentary on the De anima of Aristotle*, traducida por R. Taylor & T. Druart en 2009. En español, solo hay una selección del libro III, realizada por M. Lorca: *Sobre el intelecto* (2004).

6 Las citas del *Gran Comentario* remitirán al texto latino de la edición de Craford (1953), incluyendo página y línea. Cuando se ofrezca traducción, se seguirá la de M. Lorca (2004) o, en su defecto, una traducción personal.

intelecto, especialmente en los argumentos de Alejandro de Afrodisia (s. II y III d. C.) y Temistio (317-388 d. C.), como antecedentes de la posición de Averroes. Seguidamente, nos detendremos en la referencia a la educación presente en el *Gran Comentario* (III, com. 5), haciendo un análisis del uso argumentativo de la educación y su relación intrínseca con el problema planteado sobre el intelecto. En un tercer momento, a modo de sistematización, se plantean algunos alcances que puedan tener estos análisis en relación a una filosofía de la educación en el pensamiento de Averroes.

Antecedentes de la relación entre noética y educación en Alejandro de Afrodisia y Temistio

La fuente de la noética o teoría del intelecto de Averroes es el texto *De Anima* de Aristóteles. El Estagirita ofrece una psicología o estudio sobre el alma humana alejada ya de la tradición pitagórica o platónica que entendía el alma como inmortal por tener un origen divino.⁷ Aristóteles no separa la psicología de la biología, sino que intenta esclarecer más bien la naturaleza y funciones del alma, ya que su existencia, tanto para él como para los de su tiempo, es un hecho innegable (Calvo, 1978: 56).

El libro *De Anima* se divide a su vez en tres libros, pero que deben entenderse como una descripción ascendente de las facultades del alma humana. En el libro primero, Aristóteles se dedica principalmente a plantear la necesidad de estudiar el alma y a exponer las teorías que le anteceden, así como sus objeciones. En el libro segundo, define el alma (II, 1 y 2) y aborda las características de la facultad sensitiva y sus cinco sentidos (II, 7-10). Lo que define a la facultad sensitiva es su capacidad para recibir o sufrir alteración a partir de lo sensible (II, 5). El libro tercero trata sobre las facultades que le

7 Se considera que Pitágoras fue el primero en argumentar a favor de la inmortalidad del alma en contraste con diversas concepciones de la cultura griega que no la consideraban como tal o, por lo menos, no es evidente que así lo fuera. El carácter inmortal del alma pareciera provenir de cultos místicos vinculados a Dionisio y Orfeo (Urrutibeheity, 2000: 365-372).

siguen, como el sentido general o *aísthesis* (III, 1 y 2) y la imaginación (III, 4), pero su núcleo es el intelecto (III, 5). Allí Aristóteles postula la famosa división del intelecto en dos:

Y también hay un intelecto que es tal por llegar a ser todas las cosas, y otro por producirlas todas, que es como un cierto tipo de estado, como la luz. Pues también la luz, en cierto modo, hace que los colores que son en potencia sean colores en acto. También este intelecto es separable, impassible y sin mezcla por cuanto sustancialmente es en acto (*De Anima*, 430a, 14-18; trad. Boeri, 2010: 145).⁸

Hemos de considerar que Aristóteles, desde su perspectiva naturalista, estudia el alma humana bajo el esquema de materia-forma y potencia-acto. En este sentido, al igual como ha analizado los sentidos y la facultad sensitiva como potencias que han de actualizarse mediante la presencia de lo sensible, asimismo pretende estudiar el intelecto, el cual también tendría un componente potencial (o material) y uno actual (o formal) que, en la tradición filosófica, se denominaron intelecto material e intelecto agente. A pesar de este esfuerzo por aplicar un esquema concreto que permitiera entender mejor el intelecto, las definiciones lacónicas de Aristóteles sobre el intelecto como “separable, impassible y sin mezcla” abrieron un largo camino de interpretaciones durante los siglos posteriores con el fin de dilucidar las palabras del Estagirita.⁹

Las diversas interpretaciones sobre el texto aristotélico convergen en dos posiciones fundamentales: la de Alejandro de Afrodisia y la de Temistio. La posición de Alejandro o el *Exégeta* es también denominada substancialista, debido a que concibe el intelecto agente como una sustancia separada e inmortal, que identifica con Dios

8 “καί ἐστίν ὁ μὲν τοιοῦτος νοῦς τῶ πάντα γίνεσθαι, ὁ δὲ τῶ πάντα ποιεῖν, ὡς ἔξις τις, οἷόν τὸ φῶς τρόπον γὰρ τινα καὶ τὸ φῶς ποιεῖ τὰ δυνάμει δντα χρώματα ἐνεργεῖα χρώματα, καὶ οὗτος ὁ νοῦς χωριστός καὶ ἀπαθής καὶ ἀμγήης, τῆ οὐσία ὧν ἐνεργεῖα”. Seguimos el texto de W. D. Ross (1961).

9 J. Sellés, por ejemplo, consigna estudios que han establecido más de 500 comentarios al *De Anima* solo entre los siglos XIII y XIV (2012: 25).

(Sellés, 2012: 63). Esto es debido a que asimila el intelecto agente —que produce todas las cosas— con la causa primera o motor inmóvil y, como consecuencia, con Dios (Farieta, 2019: 36). La posición de Temistio, por su parte, surge como una respuesta a la de Alejandro, planteando que el intelecto agente es una potencia humana. Para Temistio, Dios no es el intelecto agente, y si lo fuera, no lo es en el sentido en que lo es el intelecto humano (Sellés, 2012: 69). La importancia de estas dos posiciones radica en que tendrán gran influencia en Averroes, sobre todo en el tema que nos atañe. Revisaremos, a modo de antecedente, algunos aspectos de estos planteamientos. Nos detendremos, eso sí, en Temistio, pues él plantea el problema de la unidad y multiplicidad del intelecto y lo relaciona con la educación.

El intelecto agente, para Alejandro de Afrodisia, es una substancia distinta al hombre y que, desde fuera, hace posible que el intelecto material se actualice y alcance el conocimiento de los inteligibles. En este sentido, el intelecto agente o primer motor no solo es causa de los entes, sino también de su inteligibilidad: “[...] si semejante intelecto es la causa primera, que es causa y principio del ser para todas las demás cosas, será agente también en este sentido, en cuanto es él causa del ser para todas las cosas pensadas” (*Acerca del alma* 89, 9-11).¹⁰ En otro texto que Alejandro dedica al estudio del intelecto, *De Intellectu*, plantea la distinción entre intelecto agente, intelecto material e intelecto adquirido. El intelecto agente actualiza al intelecto material y lo capacita para alcanzar el conocimiento. El intelecto material, que es el intelecto que poseemos y que está en potencia, pasa a un estado actual que Alejandro denomina intelecto adquirido o *adeptus*, que es la modalidad en la que nosotros podemos poseer o alcanzar el conocimiento de los inteligibles y el modo por el cual podemos unirnos al intelecto agente. Para Alejandro, el pensar del intelecto material es “capaz de adquirir por su propia capacidad las formas de los objetos del pensamiento” (*De Intellectu*, 107,

10 . La traducción en español está tomada de la edición de García Valverde (2013) quien sigue la numeración de la obra crítica de Ivo Bruns, *Supplementum aristotelicum* II.1 de la serie *Commentaria in Aristotelem Graeca*, Reimer, Berlín, 1887. Para una historia de la traducción y recepción del texto de Alejandro de Afrodisia, ver López-Forjeat (2022).

21).¹¹ Pensar es, por tanto, un acto receptivo en el ser humano que solo podemos realizar en posesión del intelecto adquirido, es decir, cuando el intelecto material esté en su estado actual.

Para Temistio, en cambio, el intelecto agente no es una substancia separada, externa al ser humano, sino una facultad del alma presente en nosotros. Esta comprensión se debe a que, para Temistio, todo está compuesto de una materia (o potencia) y una forma (o perfección). El intelecto agente no solo perfecciona o actualiza el intelecto potencial, sino también sus “objetos de pensamiento” (*Paráfrasis De Anima* 98, 35).¹² Solo cuando el intelecto agente se une al intelecto potencial este puede operar. Para Temistio, materia y forma tienen una relación de unidad recíproca, como la del artista con la materia. En efecto, el artista puede hacer todas las cosas en la materia y la materia es capaz de hacerse o transformarse en todas por la acción del artista. Temistio no cree que el artista esté fuera de la materia, sino que ambos forman una unidad recíproca. De la misma manera, el intelecto agente se une al intelecto material o potencial. Debido a esta unidad es que Temistio afirma que “está en nuestro poder pensar cuando queramos” (*Paráfrasis De Anima* 99, 11).¹³

Que el intelecto agente esté en nosotros no implica que no posea cierta semejanza con la divinidad. En efecto, al igual que en Dios se identifica el objeto de pensamiento con el intelecto que los piensa, en el ser humano, el intelecto agente se identifica con los objetos del pensamiento que ha actualizado. Sin embargo, existe una diferencia radical: en Dios, este pensarse a sí mismo es eterno, pues no posee una potencia o imperfección previa, en cambio, en el hombre solo es momentáneo, debido a que existe un intelecto material en potencia que requiere una perfección o actualización (*Paráfrasis De Anima* 99, 26).

11 Traducimos desde el inglés: “is capable of acquiring by its own capacity the forms of objects of thought” (Schroeder & Todd, 1990: 47). R. Sharples traduce: “and is able to apprehend the forms of intelligible things by its own power” (2008: 26).

12 Seguimos la traducción de R. Todd: “[...] so too this actual intellect advances the potential intellect, and not only makes it an actual intellect, but also constitutes its potential objects of thought as actual objects” (2014: 123).

13 “That is why it is also in our power to think whenever we wish” (2014: 123).

Al analizar más a fondo el intelecto agente, Temistio se da cuenta de un problema fundamental. Se trata de saber si el intelecto agente es uno o es múltiple. El problema no es fácil de responder, y él mismo lo reconoce así. En efecto, como sabemos, para Temistio el intelecto agente está en nosotros, por lo cual se distancia de la posición de Alejandro que consideraba a este una substancia separada que identificaba con Dios. En este sentido, la posición de Alejandro se focaliza en la necesidad de justificar la unidad, por lo que el intelecto agente ha de ser uno para todos para alcanzar dicho cometido. Temistio, al plantear que el intelecto agente no está fuera, sino en nosotros, focaliza la multiplicidad, en el sentido de que cada uno de nosotros posee un intelecto agente. Sin embargo, nuestro intelecto agente, según Temistio, también participa de cierta divinidad, como lo hemos planteado más arriba. La dificultad, entonces, estriba en saber cómo conciliar unidad y multiplicidad en el intelecto humano, es decir, si se trata de un intelecto agente para todos o de uno para cada uno, por lo cual habría muchos intelectos agentes.

Temistio utiliza la analogía de la luz para referirse al intelecto agente y, a partir de ahí, afirma que, como una es la luz que ilumina, uno debe ser el intelecto agente. Pero Temistio se pregunta de qué modo, entonces, si el intelecto agente es uno, podemos nosotros compartir la eternidad del intelecto agente. Dice Temistio: “Entonces [sobre esta comparación], así como la imperecedera luz común no tiene relación con cada caso de visión, así la eternidad del intelecto agente no tiene relación con cada [uno] de nosotros” (*Paráfrasis De Anima* 103, 21).¹⁴ Por otra parte, si el intelecto agente son muchos, uno para cada individuo o uno para cada intelecto potencial, lo que los diferencia ha de ser la materia. Si son diferenciados por la materia o el intelecto potencial al que están unidos, la pregunta que se plantea es de qué manera puede existir algo común entre ellos. Si cada uno es diferente, de qué modo estos intelectos agentes son una especie y de qué modo podrían pensar todas las cosas si están sujetos

14 “So [on this analogy], the imperishability of the light shared [by everyone with sight] has no more relation to each organ of sight than does the eternity of the productive intellect to each [one] of us” (2014: 128).

a una condición particular. El núcleo del problema estriba en que si el intelecto agente es particular de cada individuo no hay forma de explicar las nociones comunes que conforman nuestro inteligir.

La respuesta de Temistio se escapa de la estructura noética aristotélica y remite a Platón, en cuanto retoma la analogía del sol y la luz:

Ahora, la solución es que el intelecto que ilumina en sentido primario es uno, mientras que los que están iluminados y los que iluminan son, como la luz, más de uno. Mientras que el sol es uno, se podría hablar de la luz como de alguna manera dividida en casos de visión. Por eso Aristóteles no hace su comparación con el sol, sino con su luz derivada, mientras que Platón introdujo al mismo sol; en esto lo hace análogo al Bien (*Paráfrasis De Anima* 103, 32).¹⁵

Temistio plantea que ha de existir un intelecto agente único el cual identifica con el sol y, por otra parte, intelectos agentes que son iluminados por el sol y que identifica con la luz. Esto concuerda con lo dicho anteriormente respecto de que el intelecto agente en el hombre no es Dios. Sin embargo, al plantear que estos derivan de Dios, al modo de una división de la luz en los casos de la visión, parece establecer algo divino en el hombre, una cierta participación a partir de la presencia del intelecto agente en el hombre. Pero, volviendo al problema del conocimiento planteado más arriba, Temistio explica que no debemos sorprendernos si, por poseer el intelecto potencial y el actual, somos remitidos a un único intelecto agente y que lo que debemos ser se deriva de él. Solo de esta manera podemos dar explicación a la existencia de nociones comunes y a la comunicación o comprensión mutua. Porque solo de esta manera es

15 "Now [the solution is that] the intellect that illuminates (*ellampôn*) in a primary sense is one, while those that are illuminated (*ellampomenoi*) and that illuminate (*ellampontes*) are, just like light, more than one. For while the sun is one, you could speak of light as in a sense divided among the organs of sight. That is why Aristotle introduced as a comparison not the sun but [its derivative] light, whereas Plato [introduced] the sun [itself], in that he makes it analogous to the good" (2014: 129).

posible que el maestro y el estudiante piensen lo mismo y se pueda realizar el aprendizaje. De no ser por tener todos de alguna manera el mismo intelecto no sería posible la enseñanza, ni el aprendizaje ni el entendimiento común:

De manera similar, con los cuerpos de conocimiento, los objetos de pensamiento del maestro son idénticos a los del alumno; porque no habría enseñanza y aprendizaje a menos que el pensamiento poseído por el maestro y el alumno fuera idéntico. Y si, como es necesario, ese pensamiento es idéntico, entonces claramente el maestro también tiene un intelecto idéntico al del aprendiz, dado que en el caso del intelecto su esencia es idéntica a su actividad (*Paráfrasis De Anima* 104, 6).¹⁶

La exposición de Temistio recurre, en este punto culminante de su argumentación, al ejemplo de la relación entre el maestro y el estudiante para explicar la necesidad de que exista un único intelecto para todos. En efecto, en los apartados § 103, 20 al § 104, 13, plantea que no debemos confundirnos, pues, estando compuestos de intelectos potenciales (material y adquirido), hay algo que nos constituye y que deriva de ese único intelecto, del cual deben venir las nociones que se comparten (*koinai ennoiai*), lo no enseñado y la idéntica comprensión de las definiciones y axiomas primarios (*Paráfrasis De Anima* 103, 36). Temistio plantea que no nos entenderíamos unos a otros si no hubiera un solo intelecto que todos compartimos. Y recurre a Platón, para quien es necesario un afecto común que, al ser idéntico, nos permita, a nivel sensible, entender al otro (*Paráfrasis De Anima* 104, 3; *Georgias* 431c5-d1). De la misma manera, a nivel del intelecto, los objetos del pensamiento deben ser idénticos en el maestro y en el alumno, de lo contrario no habría aprendizaje

16 "Similarly with bodies of knowledge, the teacher's objects of thought are identical to those of the learner; for there would not even be any teaching and learning unless the thought possessed by teacher and learner was identical. And if, as is necessary, [that thought] is identical, then clearly the teacher also has an intellect identical to that of the learner, given that in the case of the intellect its essence is identical with its activity" (2014: 129).

(*Paráfrasis De Anima*, 104, 6). Temistio infiere que, si ambos tienen el mismo pensamiento, ambos tienen idéntico intelecto debido a que, en el intelecto, su esencia es idéntica a su actividad.

Temistio, como podemos apreciar, se ve enfrentado a una gran dificultad. Por una parte, ha afirmado que el intelecto agente no es uno, sino que existe uno en cada uno de nosotros. Por otra parte, la experiencia pedagógica le plantea la necesidad de algo común que fundamente el aprendizaje y la comunicación entre el aprendiz y el maestro. Es decir, reconoce que existe un dilema en cuanto a la necesidad de poder pensar algo común a partir de una facultad que es múltiple, una en cada uno. Temistio solo resuelve este dilema saliendo del esquema aristotélico que le ha permitido afirmar lo primero y recurriendo a una analogía platónica que le permita incorporar la noción de participación, mediante la cual los individuos poseen ciertos principios o axiomas que nos permiten pensar algo común. Como vemos, Temistio intenta resolver el dilema de lo uno y lo múltiple en el intelecto, aunque sin lograr articular esta alternativa satisfactoriamente en el andamiaje noético aristotélico. Averroes, en este sentido, intentará superar esta dificultad sin salir del esquema de explicación aristotélico propuesto por el *De Anima*.

Averroes y la educación en el Gran Comentario al De Anima

Averroes aborda el tema de la educación en otras obras, especialmente en *Tratado Decisivo y La incoherencia de la incoherencia*.¹⁷ Las ideas de estos textos giran en torno a la relación entre la filosofía, la ley religiosa y la religión. Según S. Günter, Averroes considera la filosofía y la lógica fundamental como un medio para poder demostrar las verdades reveladas, de tal manera que puedan ser estudiadas por el razonamiento intelectual. En este sentido, Averroes cree que

17 Existe una traducción en inglés de Ch. Butterworth, *Decisive Treatise and Epistle Dedicatory* (2001). Contamos con una versión en español de Ramón Guerrero, *El tratado decisivo y otros textos sobre filosofía y religión* (2015). Por su parte, de *La incoherencia de la incoherencia*, solo contamos con una versión completa en inglés *Tahāfut al-Tahāfut (The Incoherence of the Incoherence)*, traducida por S. van den Bergh.

existe un conocimiento previo que permite al ser humano realizar su viaje educativo (Günter, 2012: 6), el cual debe efectuarse a través de técnicas y métodos apropiados a la forma o estructura del pensamiento (Al-Rsa'i, 2018: 6). Desde este contexto, este trabajo se avoca al tema educativo en Averroes desde su obra noética principal, buscando allí una relación radical a partir de la cual se justifique el mismo proceso pedagógico.

Averroes no es ajeno al problema planteado por Temistio respecto a la unidad o multiplicidad del intelecto agente. Para R. Taylor, este es uno de los puntos clave que Averroes redescubre en Temistio después de haber escrito su *Epítome* y el *Comentario medio al De Anima*, pero que ahora aborda en su *Gran Comentario* (2013: 25-26). Sin embargo, Averroes, a diferencia de Temistio, desplaza el núcleo del problema noético hacia el intelecto material. En efecto, en el *Gran comentario al De Anima*, Averroes dedica una extensa exposición al intelecto material (GC III, com. 5). Al final de este comentario, Averroes se dedica a resolver una de las aporías más complejas, a saber, la de la unidad y multiplicidad del intelecto material. Es en este contexto que utiliza el ejemplo del maestro y el discípulo. Como podemos apreciar, Averroes aborda el mismo problema que Temistio y utiliza también la referencia a la pedagogía, pero lo hace ahora en relación al intelecto material, a diferencia de Temistio que lo hace referido al intelecto agente. Veamos en detalle este tema.

Uno de los puntos importantes que ha tenido que aclarar Averroes en su *Gran Comentario* es la relación entre el intelecto material y el intelecto agente. El primero es un intelecto en potencia, que el filósofo cordobés considera una facultad separada del cuerpo, es decir, que no tiene un sustrato en la materia y no se encuentra en un órgano específico del cuerpo humano.¹⁸ Averroes indica que el

18 Averroes distingue en su *Gran Comentario* entre un sentido amplio y otro restringido del concepto de intelecto. En sentido amplio, intelecto es también la capacidad de la imaginación, que denomina intelecto pasivo, el cual está alojada en el cerebro junto con la memoria y la capacidad cogitativa (GC III, com. 6, 415, 46-58). Pero en un sentido estricto, intelecto es la capacidad de especulación (GC III, com. 5, 387, 17-20). De ahí también que el concepto de intelecto material, usado en el sentido estricto, no esté alojado en el cuerpo.

intelecto material pertenece a las potencias pasivas, pero que, a pesar de esto, no sufre cambio, debido a que no es ni cuerpo ni potencia de él: “a pesar de esto no experimenta cambio en la recepción [del inteligible] porque ni es cuerpo, ni una potencia en el cuerpo” (GC III, com. 4, 383, 7-9, Trad. M. Lorca, 2004: 116). Este intelecto es denominado material no por poseer una materialidad o ser parte del cuerpo, sino en cuanto que es una potencia, en cuanto es capaz aprehender todas las cosas. Para que pueda aprehender todas las cosas, es necesario que no esté mezclado, pues si lo estuviera sería un cuerpo o una facultad del cuerpo. Y si fuera una de estas dos cosas, tendría una forma propia, la cual le impediría recibir una forma ajena (GC III, com. 4, 383, 17-18). Averroes comenta que este intelecto material ha de entender o recibir el intelecto agente, debido a que, si es capaz de entender las formas separadas de los cuerpos (las que provienen de las cosas sensibles) y las formas inmateriales (las formas o imágenes que nuestra imaginación coloca en este intelecto), entonces es también capaz de entender las formas separadas como lo es el intelecto agente.

La relación entre intelecto agente, intelecto material e inteligible o forma inteligible es explicada por medio de la analogía de la visión:

En efecto, lo mismo que la luz es la perfección de lo diáfano, así el intelecto agente es la perfección del [intelecto] material. Y lo mismo que lo diáfano no es movido por el color ni lo recibe sino cuando luce, así este intelecto no recibe los inteligibles que están aquí sino cuando es perfeccionado por aquel intelecto e iluminado por él. Y así como la luz hace que el color en potencia lo sea en acto, de modo que pueda mover lo diáfano, así también el intelecto agente hace que las intenciones inteligibles en potencia lo sean en acto para que el intelecto material las reciba. De este modo, pues, hay que concebir al intelecto material y al [intelecto] agente (GC III, com. 5, 411, 692-702; trad. M. Lorca, 2004: 140).¹⁹

19 “Et quemadmodum diaffonum non movetur a colore neque recipit eum nisi quando lucet, ita iste intellectus non recipit intellecta que sunt hic nisi secundum

Hemos de hacer presente que Averroes utiliza la analogía de la visión en otros pasajes del texto. En el libro II, por ejemplo, afirma de manera clara que los colores son los universales: “[Aristóteles] asimila la luz con el intelecto agente y los colores con los universales” (GC II, com. 67, 234, 99, trad. personal). Siendo esto así, podemos entender que el intelecto material no puede recibir u operar con las formas inteligibles hasta que no sea actualizado por el intelecto agente, al igual que la luz mueve a lo diáfano para que pase de la potencia al acto y pueda, estando en acto, permitir que los colores sean vistos. Ahora, cuando el intelecto material es perfeccionado por el intelecto agente, recibe los inteligibles en acto que el intelecto agente ha actualizado, es decir, que ha conceptualizado. Luego, nosotros podemos unirnos al intelecto agente mediante estos inteligibles que son recibidos por el intelecto material. Esta disposición por la cual nos unimos al intelecto agente es lo que se denomina adquisición o intelecto adquirido (*adeptio et intellectus adeptus*) y que es la modalidad por la cual nos unimos a él.

Lo determinante en nuestra exposición ocurre en este punto, pues Averroes se hace aquí la misma pregunta que se hacía Temistio, a saber, si acaso el intelecto era uno o múltiple. Sin embargo, aunque la pregunta pareciera ser la misma, la posición noética de Averroes implica que los elementos que constituyen su respuesta sean distintos. En efecto, para Averroes, no se trata de si el intelecto agente es uno y múltiple, como en Temistio, sino de si el intelecto material lo es. Para Temistio, el intelecto material no es una facultad separada, como en Averroes, sino unida al cuerpo, por tanto, para que pueda existir un acto intelectual separado de lo material —como le es propio al intelecto— el ser humano ha de poseer el intelecto agente. De ahí la dificultad que planteara Temistio a la hora de responder esta aporía. Solo puede superarla a través de la metáfora de la luz, pero no puede explicar su articulación noética.

quod perficitur per illum intellectum et illuminatur per ipsum. Et quemadmodum lux facit colorem in potentia esse in actu ita quod possit movere diaffonum, ita intellectus agens facit intentiones in potentia intellectas in actu ita quod recipit eas intellectus materialis. Secundum hoc igitur est intelligendum de intellectu materiali et agenti”.

Averroes, en cambio, considera al intelecto material como separado del cuerpo y, a la vez, presente en todo ser humano, pudiendo así considerarlo como el lugar donde acontece el pensamiento. Así, la pregunta por lo uno y lo múltiple en el intelecto ha de ser redireccionada hacia el intelecto material, teniendo ahora Averroes un margen respecto al intelecto agente que le permita explicar su articulación con el intelecto material. En Temistio, al situar la pregunta de lo uno y lo múltiple respecto al intelecto agente, este no tenía margen o a qué atribuir una acción que permita completar o resolver la estructura noética del ser humano.

Averroes estima que ha resuelto el problema que plantea la afirmación de que el intelecto material es uno y múltiple mediante el postulado del intelecto adquirido. Debido a eso no solo el intelecto material es uno y múltiple, sino que lo es también el objeto inteligible de este intelecto.

Averroes considera que resuelve la dificultad de lo uno y lo múltiple mediante el planteamiento de los dos sujetos que implica el objeto inteligible: es múltiple en cuanto el objeto inteligible proviene de las formas de la imaginación del individuo; pero es uno, en cuanto al intelecto material que lo piensa. Averroes intenta con esto resolver algunas dificultades que se plantea, como cuando dice que, si el inteligible fuera uno en mí y en todos, entonces lo que le ocurre a uno le ocurre al otro. Por otra parte, si el inteligible fuera múltiple, habría tantos inteligibles como individuos, hasta el infinito. Para él esta aporía no es menor y recurre al ejemplo del maestro y el discípulo para dar cuenta de la necesidad de resolver esta dificultad:

Sería imposible también que el discípulo aprendiera del maestro, a no ser que la ciencia que está en el maestro sea una potencia generadora y creadora de la ciencia que está en el discípulo, a la manera como este fuego engendra otro fuego semejante a él específicamente, lo cual es imposible. Que lo conocido sea lo mismo en el maestro y en el discípulo es lo que hizo que Platón creyera que el conocimiento era una reminiscencia. Pero si afirmamos que el objeto inteligible que está en mí y en ti es múltiple en el sujeto en cuanto es verdadero, o sea, las formas de

la imaginación, y es uno en el sujeto por el cual es un intelecto existente (es decir, el intelecto material), se resuelven perfectamente estas dificultades (GC III, Com. 5, 411-412, 717-728; trad. M. Lorca, 2004: 141).²⁰

En este fragmento, Averroes condensa varias ideas que nos parecen sugerentes respecto a la relación entre noética y educación. En primer lugar, respecto al ejemplo del aprendizaje del discípulo, el filósofo cordobés está afirmando que este no se realiza al modo de una transferencia por parte del maestro. No se trata de un fuego que engendra otro fuego semejante o de la misma especie, pues de esa manera no se explica lo que es común entre el maestro y el discípulo. El maestro movilizaría la ciencia que está en el discípulo, al modo como el intelecto agente en acto moviliza el intelecto material en potencia. Bajo este modelo, el saber reside en el maestro y solo es transmitido gracias a la acción creadora de la ciencia en el maestro. Pero, visto de esta manera, no hay seguridad de que lo producido en el discípulo sea lo mismo que en el maestro, por eso Averroes dice que ese fuego generado es semejante (*similem*).

El núcleo de la argumentación de Averroes estriba en el carácter común de lo conocido por parte del maestro y del discípulo, lo que constituye un hecho al cual se debe ajustar la explicación. Para Averroes, la posición de Platón que postula una reminiscencia es una forma de explicar la experiencia pedagógica del conocimiento común a través de la posibilidad del recuerdo de un mundo de las ideas al cual tuvimos acceso en un estado originario y que olvidamos en la caída. El recuerdo parcial de este mundo justificaría el que podamos acceder a conceptos comunes o ideas innatas. Para Averroes, la teoría de la reminiscencia de Platón —que podría ser considerada

20 “Et sic erit impossibile ut discipulus addiscat a magistro, nisi scientia que est in magistro sit virtus generans et creans scientiam que est in discipulo, ad modum secundum quem iste ignis generat alium ignem sibi similem in specie; quod est impossibile. Et hoc quod scitum est idem in magistro et discipulo ex hoc modo fecit Platonem credere quod disciplina esset rememoratio. Cum igitur posuerimus rem intelligibilem que est apud me et apud te multam in subiecto secundum quod est vera, scilicet formas ymaginationis, et unam in subiecto per quod est intellectus ens (et est materialis), dissolvuntur iste questiones perfecte”.

una opción para explicar la dificultad respecto a lo común— no es la causa del aprendizaje, sino una consecuencia de la observación de este hecho, no su explicación. Este punto alcanzado por Averroes no es menor, pues indica que el ejemplo del maestro y del discípulo expresan una estrecha relación entre educación e intelecto que puede ser explicada mediante una teoría noética y que la explicación de esa relación no solo resuelve el hecho pedagógico, sino que también el noético.

La explicación de Averroes al hecho de que exista algo conocido que es común al maestro y al discípulo y que expresaría la aporía de lo uno y lo múltiple, radica en el objeto inteligible o *intellectum speculativum* (GC III, com. 5, 399, 376). El inteligible puede ser pensado por distintos individuos —por ti y por mí— gracias a que es generado a partir de las formas de la imaginación que responden al carácter particular del individuo. Aquello pensado, el objeto inteligible, es múltiple, y depende de la trayectoria del proceso abstractivo del individuo. Por otra parte, el intelecto material que recibe este inteligible y opera con él una vez que ha sido actualizada por el intelecto agente, es uno. Así, este objeto inteligible tendría un aspecto engendrado, por parte de la imaginación, y otro inengendrado, por parte del intelecto material (Pérez Carrasco 2011: 52-58). Recordemos que el intelecto se identifica con el inteligible, en cuanto que, una vez actualizado el intelecto material se constituye en el intelecto adquirido que, a su vez, se une al inteligible que también ha pasado de estar en potencia a estar en acto. Mediante esta actualización del intelecto material y del inteligible conviven en una sutil, pero trascendental conjunción (*copulatio*), la unidad y multiplicidad en el intelecto humano.

Existen otras dos referencias que podemos relacionar con la educación en el *Gran Comentario* de Averroes. La primera de ellas se encuentra en el mismo comentario arriba aludido, pero en líneas anteriores. Allí, Averroes afirma que es imposible que el inteligible se una a nosotros y se multiplique por su número por el intelecto material, esto debido a que el intelecto material, por ser potencia, es entendido como la parte material del inteligible. Lo que queda, entonces, es considerar que el inteligible se une a nosotros por su parte

formal, que son las intenciones inteligibles o las formas imaginativas, las cuales, aunque son una especie de forma, están en potencia hasta que el intelecto agente no las mueva al acto. Por eso Averroes afirma lo siguiente:

Por esto, decir que un niño es inteligente en potencia puede entenderse de dos modos: el primero es que las formas imaginadas que están en él son inteligibles en potencia; y el segundo, que el intelecto material, a quien le es natural recibir al inteligible de aquella forma imaginada, es receptivo en potencia y unido con nosotros en potencia (GC III, Com. 5, 405, 520-527, trad. M. Lorca, 2004: 133).²¹

Averroes relaciona la inteligencia en potencia con el niño tanto en el carácter potencial de los inteligibles a partir de las formas imaginadas como en el carácter receptivo del intelecto material. Averroes no quiere indicar con esto que el adulto es quien supera esta condición de potencialidad, pues las características comparadas respecto al intelecto en este ejemplo también son compartidas por el adulto. Lo que Averroes destaca en este texto es el carácter potencial del intelecto con el niño que está en proceso de aprendizaje. En este sentido, el ejemplo es respecto al niño que aprende, que está en relación a un maestro y un contexto educativo.

La segunda referencia la encontramos en el libro segundo del *Gran Comentario*, en el comentario 61 sobre la potencia y la distinción que Aristóteles plantea en 417b, 29-32 en *De Anima*, donde dice que la potencia puede decirse en dos sentidos. Uno, como cuando decimos que un niño está en potencia de dirigir un ejército. Otro, cuando decimos que un adulto lo está. Averroes dice que la disposición del niño a recibir el conocimiento es distinta a la disposición de un adulto, debido a que en el niño existe una potencia absoluta o pura, en cambio, en el adulto, existe una cierta actualidad. De ahí la

21 "Et ideo dicere puerum esse intelligentem in potentia potest intelligi duobus modis, quorum unus est quia forme ymaginate que sunt in eo sunt intellecte in potentia, secundus autem est quia intellectus materialis, qui innatus est recipere intellectum illius forme ymaginate, est recipiens in potentia et continuatus cum nobis in potentia".

distinción entre padecer, aplicado al niño, y el “ser alterado” aplicado al adulto:

[...] Con todas estas cosas quiere explicar que la potencia de un sentido que recibe cosas sensibles no es una disposición pura, como lo es la disposición que hay en el niño para recibir conocimiento, y que la potencia de un sentido es un cierto acto, como teniendo una disposición positiva cuando no hace uso de su disposición positiva (GC II, com. 61, 222, 20-24. Trad. personal).²²

Averroes distingue entre la disposición de la potencia que poseen los sentidos y la disposición de la potencia del intelecto. En el primer caso, se trata de una disposición que no es pura, es decir, que ya está orientada a un acto (disposición positiva). En cambio, en el niño existe una disposición pura (*pura preparatio*) hacia el conocimiento. Esto está en sintonía con lo que hemos planteado más arriba respecto al intelecto material, el cual consiste en absoluta potencia o posibilidad. Así, en esta analogía, el niño representa al intelecto material, pura potencialidad para poder concebir los contenidos que recibirá mediante la educación. Esta última, por tanto, no ha de ser un proceso arbitrario, sino un proceso que incluye metodologías y técnicas que se ajustan a la estructura intelectual humana que el filósofo intenta describir.

Notas para una filosofía de la educación desde la noética de Averroes

❖ Pensamiento e infancia

Averroes nos ofrece una particular comprensión del pensamiento humano que, a la luz de su relación con la educación, desemboca también en una reflexión sobre la infancia y la condición humana. La infancia a la que remite Averroes en los textos arriba citados no

²² “Et intendit per omnia ista declarare quod potentia sensus que recipit sensibilia non est pura preparatio, sicut preparatio que est in puero ad recipiendum scientiam, et quod est aliquis actus, sicut habens habitum quando non utitur suo habitu”.

solo dan cuenta del vínculo existente entre noética y educación, sino que también es expresión del mismo pensar humano. En efecto, la infancia o el niño es expresión de la potencia absoluta que define el pensamiento. Hemos de recordar que Aristóteles distinguió dos modos o sentidos de la potencia (*De Anima*, II, 5). Un sentido se dice cuando un niño, en potencia, puede liderar un ejército; en otro sentido se dice cuando un adulto, en potencia, es capaz de liderarlo. En el adulto se evidencia que existe una potencia más cercana o dirigida a un acto. Para Aristóteles, esto es semejante a un sabio que posee la sabiduría, pero no la ejercita, a diferencia de un hombre que no es sabio, pero puede en potencia serlo (417b, 29-35). En el primer caso se revela que existe un modo de potencia que posee cierta actualidad y cuya alteración está ya orientada hacia el acto. En cambio, en el niño se manifiesta de manera más clara la lejanía del acto y, por ende, el carácter absoluto de la potencia. Usado como ejemplo de la noética, el niño indica la ausencia del pensamiento, aunque esté relacionado con él. La infancia no es entendida como una postergación del pensamiento, el cual en la madurez se hará perfecto, sino que da cuenta de aquel que está fuera del pensamiento, dando así a conocer la misma naturaleza infantil de la humanidad: el hombre no nace pensante porque es hombre antes del pensamiento. Si el acto de ser hombre es anterior al acto de pensar, podemos mirar ese estado de no-pensamiento y cuestionar nuestra condición humana.

Según Coccia (2007), el niño y el adulto no son diferentes en cuanto a poseer el lenguaje y el conocimiento se trata, pues estos no son lo que define la esencia del hombre. Esta reflexión sobre la infancia nos revela la verdadera naturaleza del pensamiento, a saber, que el pensamiento no es un hecho humano. Separado el pensamiento del sujeto, como lo hemos visto en la definición de intelecto material de Averroes, ¿de qué modo el ser humano tiene experiencia del pensamiento? Principalmente como potencia o pura posibilidad, capaz de llegar a ser cualquier pensamiento sin ser ahora en acto ninguno. Esta definición es lo que se denominó intelecto material, considerado el medio en el cual pueden devenir todos los pensamientos, posibilidad absoluta: “pensar no significará poseer un saber, sino relacionarse con algo posible, con una potencia” (Coccia, 2007:142).

Pero no solo la infancia es expresión de ausencia del pensamiento, sino que también lo es el olvido, el error y la falsedad. La interrogación rescatada por Temistio: “¿Por qué existe el olvido, el error, la falsedad?” (*De Anima*, 142), más que manifestar una ausencia, es la prueba o evidencia de que el pensamiento no existe como una posesión, sino como una relación con la pura posibilidad de pensar todas las cosas. Aunque olvidemos o cometamos un error, podemos volver a entrar en relación con el pensar.

❖ Educación como provocación del pensar

Si nuestro intelecto es pura potencialidad, la educación, para Averroes, es el proceso por el cual aprendemos a pensar, lo que implica un entrenamiento, por decirlo de alguna manera, que nos permite entrar y salir del estado de pensar. La educación no se trata, por tanto, de una acumulación de conocimientos, pues, como vimos, estos se olvidan, como parte de nuestra condición. Se trata más bien de una operación que podemos actualizar, pero a la cual siempre estamos vinculados por nuestro intelecto material, como posibilidad de poder pensar todo. Si el pensamiento fuera actualidad permanente en nosotros, el olvido sería la experiencia de pérdida de nuestro intelecto y de nuestra capacidad de pensar. Sin embargo, aunque olvidemos, seguimos pensando una y otra vez debido a que somos, como el niño, pura potencia o absoluta posibilidad de pensar. Recordemos que, para Averroes, la unión del hombre con el intelecto se produce por la conjunción (*copulatio*) realizada en el objeto especulativo (o intelecto especulativo). Por tanto, pensar es engendrar el objeto, no recibirlo de otro. En el texto del *Gran Comentario*, el aprendizaje está justificado por la teoría noética de Averroes porque el maestro y el niño pueden pensar, cada uno, el mismo objeto. No se trata de un objeto que el maestro transmite al niño, sino más bien de que el maestro ayuda a que ese objeto sea generado por el estudiante, mediante la provocación del pensar.²³

23 Si bien Santo Tomás tiene una posición noética distinta de Averroes en varios puntos, en este tema manifiestan una cercanía. Para el Aquinate, la educación depende

Conclusión

Como lo planteamos al inicio de este texto, nuestro trabajo tenía como intención principal exponer la relación entre educación y noética en el *Gran Comentario* de Averroes, intentando con ello aportar elementos para una posible filosofía de la educación en el filósofo cordobés. Este esfuerzo se centró en un pasaje decisivo del comentario al Libro III, donde Averroes plantea el ejemplo del maestro y el discípulo en relación a uno de los problemas de la noética que intenta dilucidar, a saber, el de posibilidad de una unidad y multiplicidad en el intelecto material que explique el aprendizaje y la comunicación entre los individuos. En torno a ese núcleo, planteamos como antecedente a Temistio, quien se hacía la misma pregunta que luego se haría Averroes, aunque desde una posición distinta por la cual el intelecto material es el lugar del pensamiento. Complementamos el análisis con dos pasajes presentes en el *Gran Comentario* que hacían referencia a la infancia, los cuales vinieron a confirmar y complementar la comprensión que se desprendía respecto a la educación en el pasaje principal.

Los elementos presentados en este trabajo han querido ser una primera aproximación a la relación posible entre una teoría del intelecto y una filosofía de la educación en el pensamiento de Averroes. Este interés por la intersección entre noética y educación responde a dos razones. La primera de ellas es la de complementar los estudios sobre filosofía de educación, especialmente en lo que respecta a sus antecedentes históricos. Es, en la perspectiva de nuestro trabajo, de particular interés, la filosofía medieval del siglo XIII y XIV ya sea desde su vertiente árabe o latina, en la medida que en este período hay una atención importante a la teoría del intelecto en su nomenclatura aristotélica-averroísta.

La segunda razón está vinculada con la necesidad de relacionar la noética con otros contextos de discusión, con el fin de apreciar de

tanto de los principios universales presente en cada ser humano a modo de razones seminales y la exposición del maestro por medio de signos. Ver *Cuestiones Disputadas sobre la verdad*, q. 11, a. 1.

manera más integrada el especial interés que tuvo en la historia de la filosofía una teoría del intelecto. En el caso de Averroes, resulta fructífera la intersección abordada en torno a la educación, en cuanto ella nos permite apreciar que una noética no es una especulación inútil, sino una condición que fundamenta el conocimiento y la comunicación entre los individuos. Es más, desde la perspectiva de la educación, la noética es un instrumento fundamental para articular un proyecto antropológico y socio-político, en la medida que traza los límites y posibilidades de lo común.

Queda abierta la puerta para volver a pensar el rol del maestro, tanto en el contexto del pensamiento filosófico de Averroes como en el contexto actual. En efecto, la posición noética de Averroes permite establecer un argumento a favor de la premisa del rol mediador del maestro en la medida en que, más que transmitir conocimientos, ha de provocar la potencia del pensar en el niño (y también en el adulto). Lo que hoy en educación se postula como una premisa fundamental del nuevo paradigma educativo, resulta tener un antecedente muchos siglos atrás. Finalmente, y en este sentido, este trabajo es la ocasión para agradecer a todos aquellos que provocaron en nosotros el pensar.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Alejandro de Afrodisia. (1887). *Commentaria in Aristotelem Graeca*. Eimer.
- (2008). *De anima libri mantissa*. R. Sharples (ed.). Walter de Gruyter.
- (2013). *Acerca del alma. Acerca del destino*. Traducción de J. M. García Valverde. Gredos.
- (1990). On the Intellect. *Two Greek Aristotelian Commentators on the Intellect: The De Intellectu Attributed to Alexander of Aphrodisias and Themistius' Paraphrase of Aristotle De Anima 3.4-8*. F. M. Schroeder y R. B. Todd (eds.). Pontifical Institute of Mediaeval Studies.

- Al-Rsa'i, M. (2018). Knowledge Theory in Ibn Rushd Literature and Reflection Thereof on Its Educational Philosophy. *International Journal of Progressive Education*, 14(1): 1-7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1170087>.
- Aquino, Tomás de (2014). *Sobre la unidad del intelecto contra los averroístas*. Traducción de I. Pérez e I. Silva. EUNSA.
- (2016). *Cuestiones disputadas sobre la verdad*. Tomo I. Traducción de A. González, F. Sellés y M. Zorroza. EUNSA.
- Aristóteles. (1961). *De Anima*. Edited with Introduction and commentary by D. W. Ross. Oxford University Press.
- (1978). *De Anima*. Traducción de T. Calvo Martínez. Gredos.
- (2010). *Acerca del alma*. Traducción de M. D. Boeri. Colihue.
- Averroes. (1953). *Commentarium Magnum in De Anima*. F. S. Crawford (ed.). The Mediaeval Academy of America.
- (1954). *Tahafut al-Tahafut (The Incoherence of the Incoherence)*. Translated by S. van den Bergh. Luzac.
- (2001). *Decisive Treatise and Epistle Dedicatory*. Translated by Ch. Butterworth. Brigham Young University Press.
- (2002). *Middle Commentary on Aristotle's De Anima*. Translated by A. L. Ivry. Brigham Young University Press.
- (2009). *Long Commentary on the De anima of Aristotle*. Translated by R. C. Taylor & T. Druart. Yale University Press.
- (2015). *El tratado decisivo y otros textos sobre filosofía y religión*. Traducción de R. Ramón Guerrero. Winograd.
- Calvo, S. (2013). Ciencia y Adab en el Islam. Los espacios palatinos dedicados al saber. *Anales de Historia del Arte*, 23(2): 51-78. https://doi.org/10.5209/rev_ANHA.2013.v23.42831.
- Coccia, E. (2007). *Filosofía de la imaginación. Averroes y el averroísmo*. Adriana Hidalgo Editora.
- De Libera, A. (1998). *L'intelligence et la pensée, Sur le De Anima*. Flammarion.
- Fakhry, M. (2008). *Averroes: his life, works and influence*. OneWorld.
- Farieta, R. (2019). Intelecto agente, motor inmóvil y Dios en Aristóteles. *Areté. Revista de Filosofía*, 31(1): 35-76. <http://dx.doi.org/10.18800/arete.201901.002>.
- Gómez Nogales, S. (1987). Introducción. *La psicología de Averroes. Comentario al libro sobre el alma de Aristóteles*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: 85-94.
- Günter, S. (2012). *Averroes and Thomas Aquinas on Education*. Center for Contemporary Arab Studies. Georgetown University.

- (2020). Islamic Education, Its Culture, Contents and Methods: An Introduction. S. Günter (ed.) *Knowledge and Education in Classical Islam*, 1. Brill: 2-39.
- Gutas, D. (1998). *Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early Abbasid Society (2nd-4th/8th-10th c.)*. Routledge.
- Kraemer J. L. (1984). Humanism in the Renaissance of Islam: A Preliminary Study. *Journal of the American Oriental Society*, 104(1): 135-164.
- León Florido, F. (2022). Aristóteles y la filosofía medieval. El género de los comentarios. *Scripta Mediaevalia. Revista de Pensamiento Medieval*, 15(1): 13-29. <https://doi.org/10.48162/rev.35.009>.
- López-Farjeat, L. (2022). Las transformaciones de la doctrina aristotélica del intelecto: Alejandro de Afrodisia y los filósofos árabe-islámicos. *Scripta Mediaevalia. Revista de Pensamiento Medieval*, 15(1): 31-65. <https://doi.org/10.48162/rev.35.010>.
- M. Lorca, A. (2004). *Averroes. Sobre el intelecto*. Trotta.
- Pernil, P. y Vergara, J. (2002). *Historia de la educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Platón. (1983). *Georgias. Diálogos*, volumen II. Traducción de J. Calonge. Gredos: 9-145.
- Reisman, D. (2005). Al-Farabi and the Philosophical Curriculum. P. Adamson & R. Taylor (eds.). *The Cambridge Companion to Arabic Philosophy*. Cambridge University Press: 52-71.
- Renan, E. (1866). *Averroès et l'averroïsme*. Michel Lévy Frères Libraires Éditeurs.
- Rosenthal, F. (ed.). (1994). *The Classical Heritage in Islam. Arabic Thought and Culture*. Routledge.
- Selles, J. F. (2012). *El intelecto agente y los filósofos. Venturas y desventuras del supremo hallazgo aristotélico sobre el hombre*. Volumen I. EUNSA.
- Taylor, R. C. (2005). The Agent Intellect as “form for us” and Averroes’s Critique of Al-Farabi. *Tópicos. Revista de Filosofía*, 29(1): 29-51. <https://doi.org/10.21555/top.v29i1.211>.
- (2013). Themistius and the Development of Averroes’ Noetics. R. L. Friedman and J.-M. Counet. *Medieval Perspectives on Aristotle’s De Anima*. Peeters Publishers: 1-38. https://epublications.marquette.edu/phil_fac/346
- Themisthius. (2014). *On Aristotle On the Soul*. Translated by R. Todd. Bloomsbury Publishing.
- Urrutibeheity, A. (2000). El alma y su inmortalidad en el pitagorismo. *Stylos*, 9(2): 359-383 <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12010>.