

EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD, VERDAD

Fideligno de Jesús Niño Mesa*

Resumen

El propósito de esta comunicación es destacar el valor educativo de la verdad. Centra la reflexión en la *verdad real* en la que todo ser humano por su inteligencia está implantado. Pone de presente, recurriendo al esclarecimiento etimológico, la triunidad de la verdad real y la configuración que decanta en la mente de quien la acoge; analiza luego la necesidad de su despliegue por cuenta del juicio y la razón. Juicio y razón polifónicos expresados en múltiples lenguajes y sistemas simbólicos, cuya apropiación y ejercicio constituye una de las metas prioritarias de toda educación, especialmente de la universitaria si quiere acoger las exigencias del humanismo que los nuevos tiempos necesitan y reclaman.

Palabras clave

Verdad real, juicio, razón, educación, universidad, humanismo.

Abstract

Key words

* Miembro fundador del Grupo Xavier Zubiri de Bogotá. Actualmente se desempeña como catedrático de la Facultad de Filosofía de la Universidad Santo Tomás, forma parte del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación en Colombia y América Latina y de la Maestría en Filosofía Latinoamericana de la misma Universidad. Tiene publicaciones especializadas en Filosofía de la Educación y en la obra de Xavier Zubiri.



“... pienso que la verdad es un ingrediente esencial del hombre, y que todo intento –teórico o práctico- de aplastar la verdad sería en el fondo un intento –teórico y práctico- de aplastar al hombre”.

Xavier Zubiri (1999: 164)

Preámbulo para primíparos

Todos los tomasinos, seguramente desde su primer día de ingreso a la Universidad, nos hemos topado con el lema *Facientes veritatem* y muy seguramente ese mismo día nos enteramos que el tal traduce algo así como *Hacedores o colaboradores de la verdad*. Y como lema, según el diccionario de la Real Academia Española, significa un *comprimido* de pensamiento, una *norma* destinada a regular la conducta de quienes a él se acogan y una *contraseña* que permite identificar al ganador de un certamen; quiere ello decir que *Hacedores de la verdad* indica, en suprema síntesis, nuestro modo mismo de ser y pensar, nuestro sello de identidad y la norma que rige nuestros comportamientos tanto dentro del claustro como fuera de él.

La Universidad, también nos lo han enseñado, no son las construcciones, las bibliotecas, laboratorios o las modernas tecnologías de la información y la comunicación que pululan por sus aulas y oficinas; sino que esencialmente Universidad es la *Comunidad de personas –maestros y estudiantes- que se reúnen con el compromiso expreso de buscar la verdad*.

¿Qué sentido puede tener esta exigencia y este compromiso con la verdad, sobre todo para quienes estrenan su juventud en el inicio de este nuevo milenio? Todo parecería indicar que quienes toman en serio este lema, están perdidos y fuera de lugar. ¿Acaso los que emprenden y se lucran con las guerras y conflictos de los que se nos entera cumplidamente en primera página de los periódicos y al comienzo de todos los noticieros de la radio y la televisión, no se empeñan en tomar la verdad como su arma más destructiva y su más

eficaz estrategia? Bueno, no digamos la verdad, sino más bien la falsedad y la mentira disfrazadas de verdades. Se ha dicho que la primera víctima de todas las guerras es justamente la verdad. ¿Acaso ejecutivos de grandes organizaciones y aprestigiados líderes políticos no tienen a la verdad o a la falsedad, que para el caso lo mismo da, como el más codiciado y mortífero arsenal?

Educación y verdad

Pero también, ¿no es cierto que todos y cada uno anhelamos y nos desvivimos por contar con amigos, profesores, padres, gobernantes que lo sean de verdad y no falsos y engañadores? Si algún docente nos informara al comienzo de semestre que todo lo que vamos a aprender con él es mentira, ¿nos quedaríamos indiferentes o levantaríamos inmediatamente nuestra voz de protesta y correríamos a cancelar esa “asignatura”? Y si fuéramos a presentar una evaluación ¿nos daría lo mismo saber que lo que contestamos es mentira, que si hacemos trampa no importa; que la calificación que el profesor nos asigna es simple engaño? ¿Qué buen profesor no se entrega constante y pacientemente a investigar los conocimientos más verdaderos para que sus estudiantes a su vez se los apropien?

Cuando el educando llega a las aulas universitarias o incluso a las del jardín infantil, ya ha recorrido un buen trecho de su busca y aprendizaje de la verdad. Todos hemos sido testigos de esa incansable averiguación de los porqués de todo lo que el niño siente y observa. Autores como *Matthew Lipmann* se han apoyado precisamente en esa hambre inquisidora de los párvulos para hacer su propuesta de *Filosofía para niños*. Según



este pedagogo e investigador norteamericano, en nuestra educación tradicional, ya en los primeros años de formación, despilfarramos ese potencial inquisitivo de los niños, y cuando pretendemos cultivarlo al final de la secundaria o en la universidad, mediante disciplinas como las llamadas humanidades, llegamos tarde, acaso demasiado tarde.

¿Qué relevancia educativa y pedagógica tiene la verdad? Si el currículo de cualquier carrera o profesión es una selección de saberes que organizamos y distribuimos para que a ellos accedan de forma fecunda y expedita los alumnos ¿la verdad no es uno de los criterios, o mejor el criterio fundamental, para atinar en tal selección y organización? Cuando elaboramos las programaciones de los cursos, los contenidos que nos proponemos reconstruir con nuestros estudiantes, el requisito básico e ineludible, ¿no es que sean verdaderos? Ya dijimos cómo en las evaluaciones tenemos muy en cuenta que sean válidas, que evalúen lo que es preciso evaluar, que sean integrales es decir que abarquen todos los ámbitos, potencialidades o logros que debemos valorar; que se realicen con toda la seriedad y responsabilidad para evitar fraudes o apreciaciones equivocadas, en suma, que nos atengamos a la verdad. Y cuando promovemos y otorgamos títulos profesionales, ¿no estamos asumiendo que los agraciados se formaron y van a vivir como profesionales y seres humanos válidos, que van a continuar participando en la marcha de la sociedad como ciudadanos auténticos, a construir una familia y a vivir como pareja y como padres de verdad?

Ciertamente, cuando hablamos de educación, nos estamos refiriendo a un ideal, pero ante todo a una realidad social y personal de enorme complejidad. Así lo afirma un notable pedagogo del siglo XX. Según él, educación es a una, *realidad* que puede constatarla cada ser humano en su personal experiencia; también una *necesidad*, no sólo personal sino social, pues sin la entrega a las generaciones jóvenes de lo más granado y verdadero de las tradiciones, proyectos y utopías que han venido forjando la generación adulta y las anteriores, la continuidad de un colectivo hu-

mano quedaría gravemente comprometida; igualmente es una *aspiración* que va concretando el ansia de ser más plenamente humanos de individuos y pueblos; es *desarrollo* de lo más auténtico de cada hombre y de cada grupo. No para ahí su multifacética consistencia, porque, en cada época y en cada sociedad la educación cumple ineludibles *funciones sociales, políticas y culturales* (Luzuriaga, 1991: 13).

De lo anteriormente dicho se desprende que la educación trasciende con mucho la formación escolar, y por supuesto la universitaria. Pero también queda de presente que es precisamente la institución educativa, en consecuencia la universidad, la destinada a cumplir de la forma más acendrada y eficaz posible la misión de educar. En otras palabras, estamos a mil leguas de indicar que en la universidad es imposible o innecesario educar. Desafortunadamente, no son pocos los docentes y aún los directivos universitarios que, aunque de labios para fuera proclamen a los cuatro vientos la necesidad y la urgencia de la educación, en el cotidiano trajín termina pesando más que las responsabilidades formativas, las tareas de la instrucción y del entrenamiento en habilidades, aquellas indispensables para emprender con ventaja la carrera del éxito, la productividad y la competitividad como se estila hoy. Aunque esa sea en no pocos casos la diaria realidad, lo cierto es que, como reafirman documentos internacionales y nacionales, la educación, sobre todo en estos tiempos inciertos y vertiginosos es tarea de toda la vida, ni qué decir de la vida universitaria del presente y de un próximo futuro. Vida que, como indicamos al comienzo de estas líneas, para que realmente lo sea, debe estar animada y nutrida por la verdad. De esto abrigamos total certidumbre. Sin embargo, del seno de esa certidumbre surge la insidiosa pregunta de Pilato: ¿qué es la verdad?

Ciertamente, cuando hablamos de educación, nos estamos refiriendo a un ideal, pero ante todo a una realidad social y personal de enorme complejidad. Así lo afirma un notable pedagogo del siglo XX. Según él, educación es a una, *realidad* que puede constatarla cada ser humano en su



personal experiencia; también una *necesidad*, no sólo personal sino social, pues sin la entrega a las generaciones jóvenes de lo más granado y verdadero de las tradiciones, proyectos y utopías que han venido forjando la generación adulta y las anteriores, la continuidad de un colectivo humano quedaría gravemente comprometida; igualmente es una *aspiración* que va concretando el ansia de ser más plenamente humanos de individuos y pueblos; es *desarrollo* de lo más auténtico de cada hombre y de cada grupo. No para ahí su multifacética consistencia, porque, en cada época y en cada sociedad la educación cumple ineludibles *funciones sociales, políticas y culturales* (Luzuriaga, 1991: 13).

De lo anteriormente dicho se desprende que la educación trasciende con mucho la formación escolar, y por supuesto la universitaria. Pero también queda de presente que es precisamente la institución educativa, en consecuencia la universidad, la destinada a cumplir de la forma más acendrada y eficaz posible la misión de educar. En otras palabras, estamos a mil leguas de indicar que en la universidad es imposible o innecesario educar. Desafortunadamente, no son pocos los docentes y aún los directivos universitarios que, aunque de labios para fuera proclamen a los cuatro vientos la necesidad y la urgencia de la educación, en el cotidiano trajín termina pesando más que las responsabilidades formativas, las tareas de la instrucción y del entrenamiento en habilidades, aquellas indispensables para emprender con ventaja la carrera del éxito, la productividad y la competitividad como se estila hoy. Aunque esa sea en no pocos casos la diaria realidad, lo cierto es que, como reafirman documentos internacionales y nacionales, la educación, sobre todo en estos tiempos inciertos y vertiginosos es tarea de toda la vida, ni qué decir de la vida universitaria del presente y de un próximo futuro. Vida que, como indicamos al comienzo de estas líneas, para que realmente lo sea, debe estar animada y nutrida por la verdad. De esto abrigamos total certidumbre. Sin embargo, del seno de esa certidumbre surge la insidiosa pregunta de Pilato: ¿qué es la verdad?

Las verdades de la verdad

Nos encontramos en una situación bien paradójica en cuanto a la verdad se refiere. Parece que no podemos pasárnosla sin ella, pues de ella tenemos absoluta necesidad, aun más, por ella somos lo que somos. Pero a su vez por todas partes encontramos gentes, organizaciones y estados interesados en ocultarla o falsearla.

La verdad sigue y continuará siendo problema fundamental de la vida y de la educación de todo ser humano y de toda sociedad. Sin embargo, cuando empezamos nuestra averiguación de qué es en definitiva eso que se llama verdad, nos pasma encontrarnos con diversas definiciones o teorías sobre de ella¹.

No podemos menos de asombrarnos ante esta diversidad de concepciones y definiciones. El propio Tomás de Aquino, insobornable maestro de la verdad, entre otras, propone las tres siguientes: la de S. Agustín que atiende al fundamento parcial de la verdad, según él, *verdadero* es aquello que es. La de Isaac Israeli, según la cual la *verdad* es la *adecuación del entendimiento y la cosa*; la tercera se refiere al efecto de esta adecuación,

¹ El siguiente es apenas un elenco actual de concepciones o teorías de la verdad:

- Teoría clásica de la verdad como *correspondencia* o *adecuación* en sentido aristotélico tomista.
- Teoría de la verdad como *evidencia* en sentido de Descartes, Brentano, Husserl.
- Teoría de la *coherencia*, en sentido hegeliano y neohegeliano.
- Teorías pragmáticas de la verdad en sentido de James, Dewey, Rorty.
- Teoría semántica de la correspondencia, en sentido de Tarski.
- Formas postarskianas de la teoría realista de la correspondencia, Austin, Sellars, Popper.
- Enfoques constructivos a tenor de la teoría del consenso.
- Concepciones *pragmático-trascendentes* de la teoría del consenso de procedencia pierciana. (Cf. Apel, 1991: 44 ss.).

en términos del propio Agustín, la *verdad* es lo que *manifiesta lo que es* (Cf. García López, 1967: 36).

Estas tres últimas definiciones nos ponen en camino de un planteamiento correcto y radical del problema de la verdad. Pues a despecho de lo que afirmamos arriba, propiamente no buscamos la verdad, sino la *realidad verdadera*², ésta es la que alimenta y espolea la insaciable curiosidad del niño y la interminable busca de todo hombre, especialmente de aquellos que formamos parte de la comunidad universitaria.

Con lo dicho, empero, parece que no hemos adelantado nada, porque podríamos preguntar: bueno, lo que directamente buscamos no es la verdad sino la realidad, pero ¿y qué entendemos por realidad? Para empezar, ¿no existe infinidad de cosas reales? Todas las llamadas cosas naturales, piedras, astros, vegetales, animales, nosotros mismos; todas las cosas creadas por el hombre: mitos, instituciones, obras de arte, de la ciencia, de la técnica; incluso actualmente, esas inquietantes “cosas” que han venido a llamarse realidad virtual.

Verdad de la realidad

Si la ciencia, las humanidades y la filosofía, son los grandes ámbitos y algunas de las altas empresas que acometen mujeres y hombres cuando de conocer la realidad se trata, podríamos esperar que allí encontraríamos una concepción clara y precisa acerca de qué es la realidad. Pero también aquí, nuestra esperanza parece frustrarse. En forma muy esquemática y por tanto muy incompleta, encontramos al menos en la historia

del *pensamiento occidental*, dos grandes modos de entender la realidad: la de los llamados *realismos*, para los cuales, con distintos matices, *realidad son las cosas que existen fuera de la mente*, aquello que es *en sí*. Para estas posturas el problema primero que hay que resolver, es ¿cómo sale la mente para ir a esa realidad en sí? La otra gran alternativa al problema es la de los llamados *idealismos*, también con varia fisonomía, asienten que *realidad es algo en mí*. No tendríamos que ir a buscarla y atraparla, sencillamente porque realidad es lo concebido o construido por la propia inteligencia humana. Sin embargo, hay tantas construcciones de la mente, desde las fantasías y las alucinaciones, a las cuales no les concederíamos fácilmente el título de realidades.

De ahí que no nos extrañe que uno de los grandes pensadores del siglo XX, el alemán Edmund Husserl, haya lanzado, haciéndose eco de filósofos del siglo anterior, como Fierbach, Marx o Comte, entre otros, como consigna de toda investigación científica y filosófica: *ir a las cosas mismas*³. Pero para que esta consigna rinda sus frutos, tenemos que corregir un prejuicio muy arraigado. Es precisamente aquel que nos dice *que existe el hombre y además existen las cosas*. Y si no fuera así. ¿Si ser hombre consistiera en, por el mismo hecho de serlo, estar abierto e implantado en la realidad?⁴

Es precisamente lo que afirma el filósofo español Xavier Zubiri, quien fue en su primera formación,

² En 1982, con motivo de la recepción del premio Ramón y Cajal a la investigación, otorgado por el Ministerio de Educación y ciencia a Zubiri y a su gran amigo el nobel Severo Ochoa, el filósofo pronunció un breve discurso intitulado “¿Qué es investigar?”. En él distingue el *profesional*, aquel que *posee* algunas verdades y hace uso de ellas y el *profeso*, aquel hombre o mujer, *poseído* y arrastrado por realidad verdadera. Dicho arrastre es el humus de toda vida intelectual tanto en el terreno de las ciencias como en el de la filosofía (Cf. Zubiri, 2007: 321 ss.).

³ Los desvelos de estos gigantes del pensamiento estuvieron centrados en de alguna forma tramontar la impresionante mole del idealismo hegeliano (Cf. Gracia Guillén, 1986: 33 ss.).

⁴ Por siglos ha existido en filosofía un pertinaz prejuicio que consiste en suponer que la existencia (realismos) o la inexistencia (idealismos) del mundo exterior es simplemente un hecho; y que tal hecho es un añadido a la existencia del hombre. De modo que existe el sujeto y además, las cosas. Una de las conquistas de la filosofía del siglo XX especialmente es la de neutralizar semejante supuesto, incidiendo analíticamente la subjetividad misma para poner al descubierto que “ser sujeto consiste formalmente en una de sus dimensiones en estar abierto a las cosas”. De sobra sabemos que puede haber cosas sin hombres; pero hombres sin cosas sería una pura nada (Cf. Zubiri, 1987: 421).

discípulo de Husserl. Para el hispano, realidad no es lo *en sí*, pero tampoco lo *en mí*; realidad es *de suyo*, vale decir, la manera como las cosas quedan o se hacen presentes en nuestro sentir⁵. Pues precisamente aquí también topamos con otro milenario prejuicio, el que cree que nuestros sentidos son órganos casi animales, encargados como especies de antenitas biológicas, de recoger información del exterior y también de nuestro interior, para proporcionársela a la inteligencia que sería la finalmente encargada de elaborar los conceptos, los juicios, los racionamientos y las teorías, los cuales nos entregaría la realidad. Pero si nuestros sentidos ya son inteligentes, la cosa cambia. No tenemos que salir a buscar la realidad, tampoco tenemos que simplemente concebirla. Es que nuestros sentidos son inteligentes, es decir, que captan o aprehenden realidad⁶.

Todo ser viviente, pero de una manera inequívoca los animales, poseen sentidos. En algunos casos tan agudos y precisos que superan con creces los del hombre. Pongamos por caso, la vista del águila; el oído del murciélago, el sentido de orientación de ciertas mariposas y de muchas aves, el olfato del perro, etc., etc. Sin embargo, ellos no captan propiamente la realidad, sino *estímulos*, es decir, desencadenantes de respuesta, aquella que cada organismo esté en capacidad de dar. En consecuencia, lo opuesto a realidad, no es como solemos pensar, *irrealidad*, sino *estímulo*. En este sentido, la realidad es una exclusividad humana,

de ahí que también lo es el problema de la verdad. No olvidemos que los animales, por elementales que sean, se guían siempre en sus reacciones por la pauta ensayo – error, lo que significa que para sobrevivir, necesitan acertar; pero aquí no hay propiamente verdad, sino ajustamiento adaptativo a su entorno, fuente de estímulos.

Talvez desde antes de nacer, pero con toda seguridad ya el niño de escasos días está implantado y abierto intelectivamente a la realidad⁷. Encargo y tarea suya durante toda la vida será ir braceando y buceando en aquella. Con esfuerzo, mucha constancia y con la ayuda de los otros irá logrando sacar algunas briznas de verdad de esa multitudinaria e insondable realidad. Efectivamente existen y pueden existir muchos tipos y formas de realidad, según mencionamos antes. No es la misma la realidad de las cosas meramente materiales o inertes, que la de los seres vivientes, que la del propio hombre, que las de todas las creaciones humanas (Cf. Zubiri, 2001: 99 ss.).

Podríamos entonces creer que bastaría con que nos dedicáramos, como hacen los niños del jardín infantil, a mirar, tocar, oler, saborear todo lo que nos salga al paso, lo que no estaría del todo mal, pues muchas veces ni siquiera eso hacemos. Hoy sabemos que una causa fundamental del estrés y de tantos trastornos psicofísicos tiene su raíz en esa obturación de los sentidos impuesta por el frenético ritmo de vida que nos impone no sólo el trabajo sino tantas formas de diversión.

Algunos ejemplos pueden ayudarnos a entender por qué eso no basta. Pongamos el caso cotid-

⁵ Más de medio siglo de dura e indesmayable investigación invirtió este pensador español en buscar salidas de superación a este secular contencioso filosófico. El fruto más sazonado de tan titánico empeño se encuentra en su última obra, la trilogía sobre la inteligencia.

⁶ Zubiri consagra su trilogía sobre la inteligencia a analizar con gran profundidad el carácter intelectual del sentir humano. Parte denunciando dos grandes deslices de la filosofía presentes prácticamente desde sus inicios y en su línea principal mantenidos secularmente. Uno de ellos es, según el hispano, la *logificación de la inteligencia*, que consiste en atribuir a la intelección como su función primera y definitoria la facultad de conceptuar y juzgar. Por ello, los sentidos quedan confinados a ser puntuales proveedores de datos a la inteligencia, para precisamente esta juzgue y razone (Cf. Zubiri, 1980).

⁷ Esta apertura intelectual primigenia es raíz y fuente de toda actividad y toda praxis humana, cuya función primordial es puramente biológica, es decir, aseguradora y potenciadora de la supervivencia y realización de la vida individual y colectiva. Actualmente existe y una gran corriente teórica de inspiración sociocultural, que insiste en que el conocimiento y en consecuencia el aprendizaje, alimenta y se alimenta de la actividad en contextos socioculturales concretos. Esta verdad parecen ignorarla muchas prácticas escolares y pedagógicas al uso que divorcian el aprendizaje y la formación de la vida concreta de los educandos (Cf. Díaz Barriga, 2003).

no y elemental de un sonido. Gracias al oído captamos unos contenidos: intensidad, timbre, tono, etc. Posiblemente los mismos que capta el perro que oficia de mascota. Sin embargo, esos contenidos para nuestro sentido intelectual, no se presentan como simple estímulo, sino, tal como ya dijimos, como realidad estimulante o *de suyo*. De suyo ¿qué? ¿Una voz humana, el timbre de nuestro celular, el canto de un pájaro? Aun sabiendo esto, apenas empezamos nuestra averiguación. Para comprender la realidad del sonido hemos tenido que construir una ciencia en permanente avance, la acústica, con su interminable corte de tecnologías. Acústica, que como todas las ciencias está y continuará estando en interminable desarrollo, justamente tratando de averiguar, cuál es y en qué consiste la realidad verdadera del sonido. Igual cosa podríamos afirmar de la luz, del astro, del árbol, de la persona o de cualquier otro ser. Es que la realidad es siempre, por modesta y simple que nos parezca, abierta y *dinámica*⁸. Nunca sabremos cuáles son su tamaño y sus fronteras ni cuanto podrá ir dando de sí.

De la verdad real a la verdad de la ciencia, el arte y la filosofía

Esa realidad primordialmente aprehendida, en cuanto se presenta y está en nuestro sentir inteligente es la que *da verdad* a nuestro conocimiento, aunque también puede quitársela. Esa es la primaria verdad. La que el pensador ibero llama *verdad real* (Cf. Zubiri, 1980). Ella es el suelo primero y el patrimonio inalienable de todo hombre y de todos los hombres, por eso es que podemos encontrarnos, comunicarnos, dialogar y tratar de

concertar acuerdos; también disentir y rechazar lo que se nos quiere imponer como verdad absoluta. Por supuesto que ella no basta, pues no es un conocimiento o conjunto de saberes que podamos enseñarlo, transmitirlo o imponerlo a otros. Es nada más y nada menos que ratificación de la presencia insondable del *de suyo* de las cosas. Pero así y por ello, es que nos exige al precio de incontables esfuerzos y fatigas el *despliegue de la inteligencia*, la de cada uno y la de todos, en procura del conocimiento y la investigación de sus cómo y porqués.

La cultura moderna se ha preocupado, casi en exclusiva, por la verdad del conocimiento y la certeza que nos brinda. Es decir, ha atendido a la *verdad lógica*, pero ha dejada de lado como algo sin importancia a la *verdad real* (Cf. Pintor Ramos, 1994). Sin embargo, ella es la raíz y el aljibe no sólo de la posible y problemática verdad de nuestro conocimiento y nuestra ciencia, sino que es la que configura nuestra mente y nuestra vida, y recordemos también la que proporciona suelo e impulso a toda faena educativa.

Verdad como puesta a la luz

Pensadores y culturas antiguas ya lo entendían y lo expresaban, incluso en la misma manera de nombrarla. Para el pensamiento clásico griego, verdad era *aletheia* (Zubiri, 1980: 243), es decir desocultamiento y puesta a la luz de la inagotable y escurridiza riqueza de cosas y personas. Quienes configuran su mente y su vida guiados y empujados por esta inagotable riqueza, son hombres y mujeres que se resisten a renunciar a alguna faceta o parcela de la materia o de la vida por insignificante que pueda parecer. Estarán dispuestos a sacrificar el rigor del conocimiento por la aventura de la exploración de todo lo que se ofrezca a su sentir y experiencia.

Si en nuestras instituciones educativas apoyamos y orientamos a estos muchachos y muchachas sedientos de indagar y de sumergirse en la inagotable riqueza de la verdad tendremos perso-

⁸ La concepción mecanicista de la realidad es sólo un pertinaz prejuicio. Decir realidad es decir dinamismo; no es que esté la realidad y se requiera algún factor extrínseco que la ponga en movimiento. Las cosas, como lo pone de presente la ciencia natural contemporánea, son estructuras dinámicas o dinamos estructurados que van desde sí mismas *dando de sí* estructuras y dinamos cada vez más complejos hasta abocar al hombre. (Cf. Zubiri, 1989).



nas que en cualquier campo de actividad, pondrán al descubierto o sensibilizarán a sus contemporáneos y a las futuras generaciones de territorios de realidad natural o humana en la que todavía no se había reparado, pero que resultan necesarios para una vida más humana y responsable. Sin lugar a dudas los científicos y técnicos se empeñan a diario, muchas veces calladamente, por alumbrar nuevas facetas de las cosas. Pero han sido precisamente los novelistas, poetas y artistas de todos los tiempos y lugares quienes mejor han sabido sacar a la luz las entretelas más recónditas de la realidad que, si no fuera por su talento y esfuerzo creador, permanecerían ocultas e ignotas para todos. Pero no sólo ellos. También los buenos lectores y gustadores de las creaciones científicas, filosóficas, teológicas, míticas y artísticas están llamados a tomar parte como imprescindibles invitados en ese festín de verdad real. Por tal razón es tan fundamental para la labor educativa la formación de los investigadores y creadores como la preparación de buenos lectores y degustadores de los frutos que aquellos nos ofrecen. Sobra decir que en este menester, las asignaturas humanísticas juegan papel fundamental.

Verdad como confianza

Para la *cultura semita*, verdad más que riqueza, es seguridad y *confianza* (Zubiri, 1980: 244) en lo conocido y sabido. Esa seguridad puede basarse en la verdad de las cosas; pero también y sobre todo en la de las personas. Puede que haya que dejar de lado auténticas riquezas, a cambio de la seguridad y la confianza que ofrezcamos o que las cosas y los otros nos brinden. Qué duda cabe que hoy padecemos de una crisis profunda de confianza y seguridad. Recordemos que en la cultura moderna, Descartes, considerado uno de sus pilares, inicia colocando como piedra angular del edificio del saber científico y filosófico precisamente la duda. Si queremos llegar a la absoluta certeza debemos empezar dudando de todo. Las conquistas de esa actitud crítica radical, están a la vista, no sólo en los campos del conoci-

miento científico y filosófico, sino en los de la vida política y social, si no que nos lo digan los llamados maestros de la sospecha. Por lo demás, son irrenunciables como antídoto de esa humana, demasiado humana, proclividad a las racionalizaciones, las mentiras y los autoengaños cuando la verdad nos resulta incómoda.

No obstante, ello no significa que tengamos que olvidar que el criticismo es hijo de una actitud fundamental propia del hombre europeo moderno⁹. Hombre titular del Yo pensante y dominador que lo impulsó a colonizar y domeñar no sólo a la naturaleza, sino a hombres, pueblos y culturas. Hoy estamos constatando que, sin ocultar sus magníficos logros, tal actitud ha llevado a la depredación de la naturaleza y al sojuzgamiento de pueblos y culturas. La hermenéutica del siglo veinte en cabeza del Gadamer, nos ha enseñado que en el pensamiento y en la acción el prejuicio es insuperable; que si bien existen prejuicios negativos y por tanto criticables, también lo es que existen prejuicios positivos (Cf. Gadamer, 1977: 331 ss.), sin los cuales ni la misma crítica sería realizable y provechosa.

El empeño de formarse y la correspondiente tarea de educar a las personalidades así configuradas por la verdad como confianza rendirá valiosos frutos. Serán mujeres y hombres de palabra y de compromiso con su propia realización y con el desarrollo de individuos y comunidades, porque en cualquier ámbito en que se desempeñen no traicionarán y no permitirán que se traicionen los compromisos personales y sociales verdaderos y éticos. Cuánta falta nos hace en estos calamitosos tiempos esas personas que den la talla de la confianza en sus vidas, responsabilidades y proyectos. Si en párrafo anterior destacábamos la crisis de confianza, aquí tendríamos que abundar sobre la profunda desmoralización que corroe a personas y sociedades de las más diferentes y

⁹ “Detrás de la actividad del sujeto kantiano, está el europeo moderno que ve la realidad como un campo de trabajo que se puede conquistar y manipular a la medida de las necesidades del hombre” (Pintor Ramos, 2006: 180).

distantes latitudes. No en balde importantes pensadores reclaman el principio responsabilidad como el que, si no queremos ir al abismo, debe regir la vida de las personas, de los pueblos y hoy de la naciente sociedad planetaria.

Esta dimensión de la verdad tiene hondas implicaciones en la acción pedagógica. Según ella, lo más granado del esfuerzo del maestro no es fungir de modelo, aunque en alguna medida tenga que serlo, sino la ser testimonio de vida comprometida con la verdad. Gibran en *El Profeta*, nos avisa en lenguaje poético que el maestro que lo es de verdad no invita a sus alumnos a la casa de su propia sabiduría, sino que los guía y acompaña hasta el umbral de su propio espíritu. En lenguaje prosaico, tendríamos que decir que maestro no es quien impone sus modos de pensar, valorar y actuar, sino quien, con su propio testimonio invitar a construir comunidad de búsqueda de la verdad.

Verdad como efectividad

Para los griegos y latinos, verdad es la *firmeza* y efectividad (Cf. Gadamer, 1977: 244) que nos proporciona lo sabido. Los individuos que rigen su vida por esta vertiente de la verdad, estarán dispuestos a sacrificar muchas riquezas de las cosas y a desconfiar de todo lo que no brinde esa efectividad, a cambio de certezas efectivas. La formación universitaria debe proporcionarles a estas individualidades las orientaciones y los medios para emprender la investigación exigente y metódica y las construcciones teóricas rigurosas que nos garanticen conocimientos estrictos en ciencias tanto naturales como humanas. Buena parte del merecido descrédito que han ganado las profesiones y los títulos universitarios se debe justamente a que, por el academicismo excesivo de los planes de estudio, se deja en la penumbra esta arista de la verdad, la de ser firme y efectiva¹⁰ también para transformarnos a nosotros mis-

mos, a nuestras sociedades y a nuestras culturas en clave de una más plena realización de cada uno y de todos.

En síntesis, la verdad como manifestación de la riqueza de la realidad, como seguridad y confianza o como firmeza y efectividad, no son propiamente verdades diferentes, sino más bien como aristas de la única verdad real. La entrega humana a cada una de ellas va dando una como fisonomía propia a la inteligencia y a la personalidad de mujeres y hombres de todas las épocas y culturas, según acabamos de indicar.

Los senderos de la verdad

Fácilmente se podría pensar que entonces de lo que se trataría en educación sería seleccionar y clasificar los distintos tipos de personalidad para prodigarles especial cuidado pedagógico. Así cada universidad exhibiría orgullosa los frutos de su esfuerzo: genialidades científicas y teóricas, creadores de arte en todas sus modalidades, líderes políticos, morales y espirituales. Ciertamente a ello hay que apuntarle. Pero acaso eso no sea lo más apetecible. Me atrevo a pensar que lo más significativo es formar personas y grupos humanos que en alguna medida integran armónicamente esas tres aristas de la verdad real. Las mentes educadoras más lúcidas nos invitan hoy a “educar la educación” (Gutiérrez, 2005: 167 ss.), para que en medio de tantos retos y tantas exigencias de productividad y competitividad, que no son en sí condenables, no nos extraviemos y olvidemos que la meta de toda tarea educativa es, como acabamos de juzgar, la realización plena del ser humano.

Por eso hay que repensar el sentido y la verdad de una educación y una universidad humanista. Humanismo que no puede ser una simple vuelta añorante al pasado, sino, con todo lo vivo de esa tradición, refundar o reinventar mirando al futuro

¹⁰ Uno de los síntomas más alarmantes de la preterición de esta dimensión de la verdad es el de la *fragilidad* del conocimiento que logran los estudiantes en los centros escolares. Un alto porcentaje de lo que se aprende se olvida o se convierte en un conocimiento inerte, ingenuo y ritualizado, cuya única función efectiva es en la mayoría de los casos *pasar* las evaluaciones para lograr la promoción al grado siguiente o alcanzar el *cartón* (Cf. Perkins, 1995: 31 ss.).

un humanismo educativo de nuevo cuño. Tarea a todas luces titánica que convoca los aportes y esfuerzos de todos los que a pesar de este mercantilismo que nos inunda nos seguimos interesando por la educación. Titánica ciertamente, pero no imposible, aún más, exigida por la inagotable y dinámica verdad real, según quedó dicho.

La verdad, en este sentido que venimos exponiendo, atañe muy profundamente a la vida de cada ser humano pues se constituye en raíz y motor de nuestra inteligencia, de nuestra voluntad y de nuestros sentimientos. Ya hicimos referencia a que por ser la realidad abierta y dinámica, exige el despliegue de toda nuestra capacidad mental.

En efecto, para conocer cualquier realidad, la nuestra por su puesto, tenemos desplegar la inteligencia así configurada por la verdad real y llevarla a movilizar nuestras ideas, nuestros conceptos, nuestras ficciones y percepciones. Estamos llamados, sin desmedro de nuestra particular inclinación y orientación mental a conocer toda realidad y el todo de la realidad; llamados por tanto a juzgarla, investigarla, transformarla, recrearla. Sólo así podemos arrancarle algo de su verdad inagotable.

Enseñar capacidad de juicio

En cada uno de los múltiples campos de la formación universitaria es indispensable continuar con la formación de las *capacidades de discernimiento y juicio* (Cf. Niño, 2000: 73-89). Este concepto de estirpe griega posee el sentido, según mencionamos arriba, de crítica o criba que nos lleva a distinguir lo verdadero de lo falso, lo útil de lo inútil o lo valioso de lo que no vale.

Los más peligroso y desafiante en términos educativos, pero no sólo en ellos, y que se está convirtiendo en verdadera pandemia sobre todo entre las jóvenes generaciones, es “la delegación masiva del poder de desear, de escoger, de decidir, de la propia responsabilidad de juicio” (Diccionario de pensamiento contemporáneo, 1997:

772). La exposición permanente a los medios masivos, pero sobre todo los medios que están surgiendo, gracias a las NTIC, que disponen de mensajes y estrategias publicitarias a la medida de los gustos y expectativas de cada destinatario o cliente, están imponiéndonos cada vez más un implacable y sutil régimen de atolondramiento.

Desafortunadamente en la vida ordinaria y lo que es más grave, en los mismos centros educativos, maestros acaso bien intencionados pero pedagógicamente poco competentes nos enseñan y nos convencen de que la crítica es hablar mal de todo el mundo o encontrarle defectos y a todo lo que los demás son, piensan y hacen. Esto, más que crítica es “criticonería” estéril y destructiva.

Sólo para sugerir la envergadura pedagógica de la crítica, pongamos un ejemplo tomado de nuestro común entendimiento sociopolítico: “Colombia es un Estado Social de Derecho”. El discernimiento o crítica que este juicio nos plantea y requiere no consiste simplemente en considerarlo como mera palabrería impresa en el texto constitucional o en aceptarlo como algo claro y aproblemático. Nos exige precisamente aclarar o averiguar el o los *criterios* que lo hicieron posible. Por ejemplo, ¿desde qué criterios construimos el concepto *Colombia*? La respuesta a este cuestionamiento se daría desde un criterio geográfico como aquel pedazo de espacio terrestre que se representa en los mapas, en otros contextos, como el conjunto de riquezas y recursos contenidos en dicho espacio, como las gentes que lo habitan, como el conjunto de tradiciones, luchas, realizaciones, sufrimientos y sueños de esos habitantes. *Colombia* es todo ello a la vez.

Así podríamos continuar el discernimiento de lo que significa *Colombia* en ese juicio. Otro tanto deberíamos hacer con *Estado* o con *Derecho*. ¿Derecho es el conjunto de códigos y normas vigentes, o son los derechos que ostenta cada colombiano y cada comunidad o son aquellas cosas o bienes materiales, sociales culturales, espi-



rituales que a ellos se les deben? Sólo así, al hilo de un prudente discernimiento, podemos reflexiva y responsablemente no sólo entender sino tomar las decisiones que el tal juicio implica.

En el mundo actual por efecto de distintas fuerzas y poderes económicos, políticos o ideológicos se nos arrebatara muchas veces la capacidad y la responsabilidad de ejercer nuestro juicio y de tomar las propias decisiones. Los medios de comunicación nos suelen presentar los hechos, situaciones, ideas o decisiones como algo natural y espontáneo. Al final terminamos todos repitiendo y aceptando como nuestro pensamiento y nuestra situación lo que simplemente otros han pensado o decidido a nombre nuestro pero en beneficio de su particular interés.

Aprender a investigar y dar razón

Sin embargo, con ser necesario e imprescindible la formación de las competencias críticas, no es ni con mucho suficiente. Volvamos a nuestro ejemplo y supongamos que hayamos ayudado a nuestros estudiantes a hacer un exhaustivo discernimiento de lo que significa el juicio “Colombia es un estado social de derecho”. Con lo alcanzado, podríamos decir que nuestros alumnos comprender el *como* de nuestro Estado, pero seguimos en deuda con el *porqué*, es tal tipo de Estado y no otro. La busca de razones y fundamentos nuestros saberes y de las cosas en ellos sabidas es el trabajo propio de la razón. Razón que no es sólo teórica o “pura”, sino que está atravesada por deseos, intereses y sentimientos.

La busca metódica de fundamentos, porqués o razones, es el campo propio de la *investigación* (Cf. Niño, 1998: 257 ss.). Si quisiéramos averiguar porque nuestro estado es social de derecho, tendríamos que darnos a la tarea de construir, teniendo siempre como referencia lo conquistado en el juicio, los esbozos o marcos teóricos disciplinarios e interdisciplinarios que nos lleven a la comprensión que ello es así, o mejor darnos cuenta de que

es un ideal o utopía positiva, de la que estamos muy lejos, pero vale la pena comprometernos con ir acortando esa distancia o ese abismo sin que lleguemos a superarlo definitivamente.

La formación de investigadores se ha venido convirtiendo en casi la única razón de ser de la formación universitaria. Tenemos no sólo que celebrarlo sino poner en ejercicio todos recursos, mediaciones y experiencias que permitan ir haciendo efectiva realidad. Siempre y cuando no perdamos de vista la verdad real, de la cual, la razón es su posibilidad y su inapelable exigencia. Sin que perdamos de vista también que la razón es polifónica. La razón teórica, enseña de la indagación científica y filosófica, necesarísima y fecunda, no es sin embargo, la única. Existe la razón poética, una metáfora es también un modo indispensable de dar razón, sobre todo de nosotros mismos. Igualmente existen y son necesarias la razón teológica y la razón ético política; el mito ha sido y sigue siendo en todas las culturas, incluida la nuestra, un modo fundamental de razonar los interrogantes últimos de la existencia.

Los distintos lenguajes y sistemas simbólicos que hemos venido creando para expresar y comunicar esa polimorfa razón, se constituyen en mediación primera y fundamental de toda educación y de toda formación humanística. Filósofos actuales señalan cómo la crisis de nuestra cultura técnico científica tiene como una de sus raíces más profundas las fisuras pedagógicas que hemos venido ensanchando irresponsablemente. Síntoma inquietante de esta situación es el monologismo¹¹ casi generalizado que nos está conduciendo a un mutismo deshumanizante y en no pocos casos violento. Mutismo no quiere decir que no se hable y no se comunique, precisamente ocurre todo lo contrario en las nacientes sociedades de la información o talvez mejor de los he-

¹¹ Para Lluís Duch, la almendra de la profunda crisis que atraviesa a las más avanzadas sociedades occidentales es una crisis de la palabra. Para este intelectual catalán, la crisis de la cultura occidental actual es en su raíz una *crisis gramatical* (Cf. Duch, 1998: 456 ss.).



chos¹². Significa que se habla y se “parlotea” incansablemente, pero utilizando un único lenguaje, el único que habla y entiende la globalización económica regida por la lógica del mercado. Lenguaje que no entiende o no le conviene entender el lenguaje ético o el político, muchísimo menos el lenguaje poético, teológico o mítico. Por eso para estos pensadores, convertir la apropiación de estos múltiples lenguajes y formas de dar razón de las cosas y de la vida, sobre todo por parte de las nuevas generaciones, es una de las finalidades más altas de toda educación; desde luego de la universitaria en la que las humanidades no pueden seguir siendo un gravoso añadido, sino una de sus prioridades.

Cuando la naciente cultura postmoderna se refiere a la verdad, la entiende como el dictamen inapelable y definitivo propio de un dogmatismo inaceptable y dañino para el pluralismo que justamente enaltece a una sociedad democrática. La breve reflexión que acabamos de hacer, nos deja claro que la verdad real es patrimonio de todo ser humano. Podríamos decir que en ella estamos, nos movemos y somos, pues es el suelo y el acicate de todo encuentro, de toda comunicación, de todo diálogo, también de todo desacuerdo y de todo conflicto positivamente encarados.

Pero es necesario decir que ese patrimonio no nos entrega ningún contenido, ninguna creencia, doctrina o lenguaje para imponerle a otros. Es más bien, como hemos mostrado, la exigencia y la posibilidad de libre y creadoramente empalabrar, juzgar y razonar toda realidad y el todo de ella. Por ser una verdad libremente desplegada nunca podrá ser totalmente adecuada e íntegramente racional. En el mejor de los casos conquistaremos y construiremos verdades más o menos conformes y razonables, jamás completamente adecuadas y racionales. Lo dicho vale para cualquier conocimiento, por supuesto, para el científico técnico y el filosófico, ni qué decir, vale para lo aquí torpemente expuesto. De ahí que sea absolutamente necesario que nuestros estudiantes universitarios aprendan a recorrer y a buscar distintas sendas y diversos lenguajes para que puedan ir construyendo desarrollo humano integral para sí mismos, para nuestra sociedad y para la humanidad entera. Sólo así ayudaremos a forjar la educación humanística que los nuevos tiempos requieren y nos exigen para que sus asombrosas conquistas y sus ideales no terminen aplastando la verdad y con ella, como certifica Zubiri, aplastando al hombre.

¹² Se ha convertido casi en lugar común hablar de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, esa expresión encierra un concepto complejo, pues, si la información no es apropiada y reconstruida subjetiva e intersubjetivamente, no llega a ser conocimiento. En la práctica lo que se está consolidando es una sociedad de los hechos y los datos, más que de la información o del conocimiento (Cf. Hansson, 2002: 48).



Bibliografía

Apel, K. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*, en: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). (2003), disponible en Internet: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Duch, L. (1998). *Mito, interpretación y cultura: Aproximación a la logomítica*. Barcelona: Herder.

Gadamer, H. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamaca: Sígueme.

García López, J. (1967). *Doctrina de Santo Tomás sobre la verdad*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Gracia Guillén, D. (1986). *Voluntad de verdad. Para leer a Zubiri*. Barcelona: Labor.

Gutiérrez, G. (2005). *La educación de la educación: ideas para refundar una escuela humanista*, en: Arellano Duque, A (coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.

Hansson, S. (2002). *Las inseguridades en la sociedad del conocimiento*. en: Revista Internacional de Ciencias Sociales. No. 171 (marzo).

Luzuriaga, L. (1991). *Pedagogía*, Buenos Aires: Losada.

Niño M, F. (1998). *Antropología pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Niño M, F. (2000). *Aprender a ser, aprender a conocer*, en: Cuadernos de Filosofía Latinoamericana. No. 78.79 (en - jun).

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Pintor Ramos A. (2006). *Los nudos en la filosofía de Zubiri*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.

Pintor Ramos, A. (1994). *Realidad y verdad. Las bases de la filosofía de Zubiri*. Salamanca: Universidad pontificia de Salamanca.

Varios (1997). *Diccionario de pensamiento contemporáneo*. Madrid: San Pablo.

Zubiri, X. (1999). *El hombre y la verdad*. Madrid, Alianza.

Zubiri, X. (2007). *Escritos menores (1953-1983)*. Madrid: Alianza.

Zubiri, X. (1989). *Estructura dinámica de la realidad*. Madrid: Alianza.

Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza.

Zubiri, X. (1987). *Naturaleza, Historia, Dios*. 9a ed. Madrid: Alianza.

Zubiri, X. (2001). *Sobre la realidad*. Madrid: Alianza.