

Conocimiento, libertad y educación: sobre la finalidad propia del acto educativo

Autor: Luis Fernando Gómez Tapia. Estudiante de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay.

Reflexión introductoria sobre el acto educativo

Toda reflexión seria sobre la educación remite, tarde o temprano, a una pregunta que suele permanecer implícita: ¿qué hace que la educación sea propiamente educación? Antes de decidir qué enseñar, cómo hacerlo o qué tipo de ciudadano formar, conviene preguntarse si existe una finalidad que pertenezca a la educación por su propia naturaleza o si, por el contrario, cualquier objetivo social, político, económico o cultural puede ocupar legítimamente ese lugar.

Esta cuestión no es meramente terminológica. De ella dependen el sentido del conocimiento, el papel del docente, la organización del currículo y la comprensión misma de la libertad. Ningún proyecto educativo es completamente neutral frente a estas preguntas, porque toda práctica educativa presupone, explícita o implícitamente, una determinada idea acerca de qué significa educar.

Sin embargo, una parte importante del debate contemporáneo parece concentrarse más en los medios que en los fines. Se discuten metodologías, competencias, tecnologías, inclusión o innovación con una intensidad que contrasta con la escasa atención dedicada a una cuestión previa: ¿qué bien le pertenece a la educación por su propia naturaleza? No se trata de restar importancia a esos debates. Muchos de ellos han enriquecido la reflexión pedagógica y responden a problemas reales. Pero sólo adquieren pleno sentido cuando se esclarece primero qué es aquello que la educación no puede dejar de perseguir sin dejar de ser lo que es.

Toda práctica posee un principio constitutivo: aquello sin lo cual pierde su identidad. Un hospital puede generar empleo, impulsar la investigación o favorecer el desarrollo económico; sin embargo, si deja de orientarse al cuidado de la salud, deja de ser aquello para lo que existe. Del mismo modo, la educación puede contribuir a la formación ciudadana, a la movilidad social, al desarrollo económico o a la convivencia democrática. Todos ellos son bienes valiosos. No obstante, ninguno basta para definir qué significa educar. Si la búsqueda

del conocimiento desaparece, la educación puede conservar sus instituciones, sus métodos e incluso su nombre, pero pierde el principio que la constituye como educación.

La finalidad propia de la educación consiste, desde esta perspectiva, en ampliar la comprensión que el ser humano tiene de la realidad y, precisamente por ello, hacer posible una libertad más plena. La libertad no aparece aquí como un punto de partida independiente del conocimiento, sino como una consecuencia de una comprensión cada vez más adecuada del mundo. Como escribe Karl Jaspers (1953), «la educación es el camino hacia la libertad mediante la verdad» (p. 87).

Conviene precisar desde el comienzo qué se entiende aquí por verdad. Este ensayo no utiliza el término para designar un conjunto definitivo de certezas ni una posesión absoluta del conocimiento. Por el contrario, adopta una concepción clásica de la verdad como correspondencia entre el entendimiento y la realidad (*adaequatio intellectus et rei*), desarrollada por Aristóteles y sistematizada posteriormente por Tomás de Aquino. Desde esta perspectiva, conocer implica esforzarse por comprender las cosas tal como son, aun sabiendo que dicho conocimiento permanece siempre abierto a revisión, corrección y perfeccionamiento. La verdad constituye así un horizonte regulativo de la investigación antes que un punto de llegada definitivamente alcanzado.

Este argumento no descansa únicamente en una reconstrucción histórica de ideas. Las páginas que siguen recurren a distintas tradiciones filosóficas no para demostrar la tesis por autoridad, sino porque permiten advertir una intuición persistente: la ignorancia limita la libertad, mientras que el conocimiento la amplía. Sin embargo, el núcleo del argumento es otro. Si una práctica sólo puede definirse por aquello sin lo cual deja de ser lo que es, entonces la cuestión decisiva consiste en determinar cuál es el bien que constituye a la educación y no simplemente cuáles son los beneficios que puede producir.

Esta afirmación requiere, no obstante, una precisión. No supone que toda la filosofía de la educación contemporánea haya abandonado la verdad como horizonte, ni desconoce los aportes de corrientes como la pedagogía crítica, la educación para la ciudadanía o las perspectivas decoloniales. Muchas de ellas han enriquecido la comprensión de problemas como la desigualdad, la exclusión o las relaciones entre conocimiento y poder. La cuestión es otra: si esos fines, por valiosos que sean, pueden ocupar el lugar que corresponde al conocimiento sin modificar la naturaleza misma de la educación.

Que tradiciones filosóficas muy distintas hayan vinculado históricamente conocimiento y libertad tampoco demuestra, por sí solo, que esa relación sea verdadera. Una coincidencia

histórica no sustituye un argumento filosófico. Sí invita, en cambio, a preguntarse por qué culturas tan diferentes reconocieron reiteradamente que la comprensión de la realidad amplía la capacidad humana para actuar libremente.

Esa es la pregunta que orienta este ensayo. Si la búsqueda de la verdad constituye aquello que hace que la educación sea educación, entonces la libertad, la justicia o la vida democrática no aparecen como fines alternativos, sino como consecuencias de una práctica que permanece fiel a su propia naturaleza.

La relación entre verdad y libertad como una constante del pensamiento

Si la educación encuentra su finalidad en el conocimiento de la realidad, conviene preguntarse si esta idea expresa únicamente una preferencia filosófica o si responde a una intuición más profunda acerca de la condición humana. La historia del pensamiento no puede resolver por sí sola esta cuestión. Ninguna tradición demuestra la verdad de una idea por el solo hecho de haberla sostenido. Sin embargo, cuando culturas separadas por siglos, lenguas y concepciones del mundo convergen reiteradamente en una misma idea, esa coincidencia merece ser examinada.

Las diferencias entre esas tradiciones son evidentes. Discrepan acerca de qué es la verdad, cuál es su fundamento y cómo puede alcanzarse. Aun así, comparten una intuición fundamental: la ignorancia restringe la libertad, mientras que una comprensión más adecuada de la realidad amplía la capacidad humana para actuar. No coinciden en la respuesta, pero sí en la pregunta.

Las Upanishads describen la avidyā (ignorancia) como aquello que mantiene al ser humano prisionero de la ilusión (māyā), mientras que el conocimiento conduce a la liberación (mokṣa) (Olivelle, 1996; Radhakrishnan, 1953). Aunque este horizonte filosófico difiere profundamente del pensamiento occidental, conserva una convicción semejante: la libertad exige superar el error acerca de la realidad.

En la filosofía griega, esa misma estructura adopta otra forma. La alegoría de la caverna muestra que los prisioneros no permanecen encadenados por falta de fuerza, sino porque toman las sombras por la realidad. La educación comienza cuando la mirada se orienta hacia lo que verdaderamente es. Platón resume esta idea al afirmar que «la educación no consiste en dar vista a quien no la tiene, sino en orientar correctamente la que ya posee» (República, VII, 518c).

Aristóteles llevará esta intuición a una formulación filosófica más precisa al definir la verdad como la correspondencia entre el pensamiento y la realidad: «decir de lo que es que es, y de lo que no es que no es, es verdadero» (Metafísica, IV, 1011b). Sobre esa base, Tomás de Aquino desarrollará posteriormente la conocida noción de *adaequatio intellectus et rei*, que marcará buena parte de la tradición filosófica occidental.

La tradición judeocristiana conservará la misma estructura, aunque desde un fundamento distinto. «Conocerán la verdad, y la verdad los hará libres» (Jn 8:32). La verdad deja de fundarse principalmente en la investigación filosófica y pasa a comprenderse desde la revelación. Sin embargo, permanece intacta la idea de que la libertad depende, de algún modo, del acceso a la verdad.

La Ilustración traslada nuevamente ese fundamento hacia la razón crítica. Cuando Kant escribe «Sapere aude. ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento!» (1784/2009, p. 25), la autonomía deja de identificarse con la obediencia a una autoridad externa y pasa a entenderse como la capacidad de juzgar por uno mismo.

Cambia el modo de concebir la verdad, pero no la convicción de que la libertad exige conocer.

No sería razonable concluir, a partir de este recorrido, que la finalidad de la educación queda demostrada. La reiteración de una idea nunca constituye una prueba. Su interés es otro. Cuando tradiciones filosóficas profundamente distintas coinciden en relacionar conocimiento y libertad, resulta legítimo preguntarse si esa relación expresa una característica de la condición humana y no simplemente una herencia cultural compartida.

El tema adquiere entonces un tono diferente. Ya no se trata únicamente de establecer qué fines puede perseguir la educación, sino de preguntarse cuál de ellos le pertenece por naturaleza. La educación puede contribuir a la ciudadanía, a la justicia o a la cohesión social; sin embargo, si deja de orientarse al conocimiento de la realidad, desaparece el criterio que permite distinguirla de otras formas de socialización, persuasión o formación.

El conocimiento no constituye un fin entre otros. Es el principio que hace inteligibles a todos los demás.

Conocimiento, desarrollo humano y naturaleza de la educación

La relación entre conocimiento y libertad no sólo puede reconocerse en la historia del pensamiento. También forma parte de la experiencia más inmediata. A medida que

comprendemos mejor la realidad, aumenta nuestra capacidad para actuar en ella con autonomía. Antes de convertirse en un problema filosófico, esta relación constituye una experiencia ordinaria de la vida humana.

Durante la infancia, por ejemplo, la dependencia respecto de los adultos no responde únicamente a una limitación física, sino también intelectual. El niño necesita que otros interpreten el mundo porque todavía no dispone de los conocimientos necesarios para hacerlo por sí mismo. A medida que aprende a leer, razonar, distinguir causas de consecuencias y comprender el funcionamiento de la realidad natural y social, esa dependencia disminuye. La libertad crece al mismo tiempo que la comprensión.

Naturalmente, comprender no equivale a acumular información. Es posible memorizar datos y, sin embargo, carecer de la capacidad para relacionarlos, evaluarlos o distinguir entre evidencia y opinión. Educar consiste en algo más profundo: desarrollar una inteligencia capaz de orientarse en la realidad y de juzgarla cada vez con mayor rigor. En este punto, las ciencias cognitivas contemporáneas coinciden en señalar que aprender supone reorganizar la comprensión del mundo más que incorporar información de manera mecánica (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018; Dehaene, 2020).

Pero esta observación conduce inmediatamente a una cuestión filosófica. Si comprender la realidad amplía la libertad, ¿qué lugar ocupa entonces el conocimiento dentro de la educación? ¿Es simplemente uno de los muchos fines que puede perseguir o constituye aquello que la define como práctica?

Responder a esta pregunta exige volver sobre una idea ya esbozada. La educación puede contribuir a ingresar a las personas a la cultura, a la movilidad social, al desarrollo económico o de competencias emocionales. Todos ellos son bienes importantes. Sin embargo, si deja de orientarse al conocimiento de la realidad, desaparece el criterio que permite distinguirla de otras formas de formación humana.

Lo que permanece puede seguir siendo socialización, capacitación profesional, transmisión de valores o incluso adoctrinamiento. Todas estas prácticas buscan influir sobre las personas y algunas pueden perseguir fines legítimos. Lo que las diferencia de la educación no es el hecho de producir aprendizaje, sino el modo en que ese aprendizaje se orienta. La educación encuentra su identidad allí donde el conocimiento de la realidad constituye el criterio desde el cual pueden juzgarse todos los demás fines.

Por ello, reconocer la prioridad del conocimiento no significa negar que la educación tenga consecuencias sociales. Una ciudadanía libre difícilmente pueda sostenerse cuando sus miembros son incapaces de distinguir entre evidencia y propaganda. Tampoco la deliberación democrática puede mantenerse allí donde toda afirmación vale lo mismo o donde la verdad deja de constituir un criterio compartido. En este sentido, la búsqueda del conocimiento no compite con la justicia o con la democracia; hace posible que ambas puedan sostenerse racionalmente.

La consecuencia es decisiva. Si el conocimiento constituye aquello que hace que la educación sea propiamente educación, entonces la libertad deja de aparecer como un fin alternativo para convertirse en uno de sus frutos más importantes. Cuanto más adecuada es la comprensión de la realidad, mayor es la posibilidad de actuar responsablemente dentro de ella. La autonomía no sustituye al conocimiento; nace de él.

La cuestión ya no consiste, entonces, en decidir si la educación debe contribuir a equis fines. La pregunta es otra: ¿Pueden esos fines ocupar el lugar del conocimiento sin modificar aquello que hace que la educación sea educación?

¿Un cambio de finalidad? Algunas tendencias en la filosofía de la educación contemporánea

Si la educación encuentra su identidad en la búsqueda del conocimiento, la cuestión ya no consiste únicamente en preguntarse qué fines puede promover, sino cuál de ellos la define como práctica. Esta distinción resulta especialmente relevante porque las finalidades que se atribuyen a la educación terminan orientando la selección de contenidos, las formas de enseñanza y los criterios con los que se evalúa su éxito.

Conviene, sin embargo, evitar una simplificación. La filosofía de la educación contemporánea no constituye un cuerpo doctrinal homogéneo. Reúne perspectivas muy diversas, con presupuestos y objetivos que a menudo difieren entre sí. Algunas continúan situando el conocimiento en el centro de la experiencia educativa; otras conceden mayor protagonismo a dimensiones éticas, políticas o culturales. El propósito de estas páginas no es reducir esa diversidad a una única posición, sino examinar una tendencia que puede reconocerse en parte del debate reciente.

En las últimas décadas han adquirido especial relevancia propuestas que presentan la educación como un medio privilegiado para promover fines como la ciudadanía democrática,

la inclusión, la justicia social, la sostenibilidad o la transformación de determinadas relaciones de poder (UNESCO, 2021; Biesta, 2022). La importancia de estos objetivos difícilmente pueda ponerse en duda. Todos ellos responden a problemas reales y enriquecen la reflexión pedagógica.

La cuestión filosófica es otra. No consiste en preguntar si la educación debe contribuir a esos bienes, sino si alguno de ellos puede ocupar el lugar que corresponde al conocimiento sin modificar aquello que hace que la educación sea educación. Dicho de otro modo, ¿son fines que la educación produce o fines que la constituyen?

La diferencia no es menor. Si el conocimiento ocupa el lugar constitutivo, entonces la democracia, la justicia o la inclusión aparecen como bienes que una educación lograda puede favorecer. Si, por el contrario, alguno de esos fines pasa a definir la naturaleza misma de la educación, el conocimiento corre el riesgo de justificarse únicamente por su utilidad para alcanzarlos. En ese caso, deja de ser un criterio desde el cual evaluar las propias finalidades educativas y pasa a convertirse en un instrumento subordinado a ellas.

Esta tensión puede advertirse, con distintos matices, en algunas corrientes contemporáneas. Paulo Freire mostró de manera convincente que toda educación posee una dimensión ética y política y que la alfabetización implica ampliar la comprensión que las personas tienen de su propia realidad (Freire, 1970/2005). No obstante, cuando la educación se define prioritariamente por un proyecto de transformación política o emancipación social, surge una dificultad filosófica. Si el conocimiento queda subordinado a un ideal político previamente establecido, corre el riesgo de valorarse principalmente por su utilidad para dicho proyecto y no por su capacidad para comprender la realidad. ¿En qué se diferencia esta concepción de educación con una propaganda política?

Del mismo modo, Michel Foucault permitió comprender que el conocimiento nunca circula completamente al margen de relaciones de poder (Foucault, 1975). Sin embargo, identificar el saber principalmente como efecto de estructuras de dominación puede debilitar la posibilidad de justificar racionalmente la objetividad del conocimiento. Desde una perspectiva realista, la existencia de condicionamientos históricos no elimina la posibilidad de que algunas afirmaciones describen la realidad con mayor fidelidad que otras; de lo contrario, la propia crítica al poder perdería el criterio que permite distinguir entre una descripción verdadera y una mera interpretación.

Diversas perspectivas decoloniales llamaron la atención sobre formas históricas de exclusión de determinados saberes (Mignolo, 2011; Walsh, 2017), pero si toda pretensión de

universalidad es interpretada únicamente como una forma de dominación cultural, resulta difícil explicar por qué la crítica decolonial aspiraría ella misma a poseer validez más allá de su propio contexto. Desde una concepción objetivista del conocimiento, la universalidad de una afirmación depende de su correspondencia con la realidad y no del origen cultural de quien la formula.

¿Educar sin verdad?

Toda pretensión de verdad estaría atravesada por relaciones de poder, intereses sociales y determinadas formas de interpretar el mundo. En consecuencia, situar el conocimiento como finalidad propia de la educación podría implicar privilegiar ciertas concepciones de la realidad en detrimento de otras y presentar como universal aquello que en realidad responde a condiciones históricas particulares.

Esta objeción merece ser tomada en serio. En efecto, la historia muestra numerosos casos en los que supuestas verdades científicas o filosóficas fueron utilizadas para justificar formas de dominación, exclusión o desigualdad. Ignorar esta dimensión crítica empobrece la comprensión del fenómeno educativo.

Sin embargo, reconocer que todo conocimiento posee condiciones históricas de producción no implica que toda pretensión de verdad quede anulada. Una explicación acerca del origen social de una idea no basta para determinar su verdad o falsedad. Confundir ambas cuestiones conduciría a la conocida falacia genética, según la cual una afirmación sería verdadera o falsa únicamente por el modo en que surgió. Precisamente porque el conocimiento puede contener errores, prejuicios o condicionamientos históricos resulta necesaria una búsqueda permanente de criterios que permitan contrastarlo con la realidad. La posibilidad misma de corregir errores presupone que existe alguna diferencia entre comprender mejor y comprender peor aquello que se intenta conocer.

Estos aportes constituyen contribuciones relevantes para comprender la complejidad del fenómeno educativo. Sin embargo, la pregunta que aquí interesa permanece abierta. Si toda pretensión de verdad se interpreta únicamente desde sus condiciones sociales, políticas o históricas de producción, ¿desde qué criterio pueden evaluarse críticamente esas mismas interpretaciones? El origen de una idea puede explicar por qué surgió o quién se benefició de ella, pero no basta para establecer si aquello que afirma corresponde o no con la realidad. La dificultad, por tanto, no reside en reconocer la dimensión política, cultural o histórica de la educación. Difícilmente pueda negarse que existe. El problema aparece cuando esas

dimensiones ocupan el lugar del principio que define la práctica educativa. Una educación puede formar ciudadanos, promover o fortalecer la convivencia. Todo ello constituye un bien. Pero si el conocimiento deja de ocupar el lugar desde el cual esos fines pueden ser comprendidos, discutidos y eventualmente corregidos, resulta cada vez más difícil distinguir filosóficamente entre educar, persuadir o promover determinadas convicciones.

En este sentido, Harvey Siegel recuerda que «si la educación abandona su compromiso con la racionalidad, pierde la base sobre la cual puede justificarse el pensamiento crítico» (1988, p. 32). La observación resulta significativa porque muestra que incluso los proyectos educativos más comprometidos con la transformación social necesitan algún criterio que permita distinguir entre una crítica fundada y una mera afirmación de preferencias.

La cuestión, entonces, no enfrenta conocimiento y justicia, verdad y democracia o ciencia y compromiso social. Esas oposiciones descansan sobre una falsa disyuntiva. La pregunta decisiva es anterior: ¿qué hace que la educación sea educación? Si el conocimiento constituye ese principio, los demás fines no desaparecen; encuentran el lugar que les corresponde dentro de una práctica cuya identidad no depende de ellos, sino de la búsqueda del conocimiento de la realidad.

Recuperar la verdad como fundamento de la educación

La pregunta que ha recorrido estas páginas puede formularse ahora de un modo más preciso: ¿qué hace que la educación sea educación? Si la respuesta dependiera únicamente de los fines que cada sociedad considera deseables, la naturaleza de la educación cambiaría con cada transformación política, económica o cultural. No existiría un criterio interno que permitiera distinguir aquello que pertenece a la educación de aquello que, siendo valioso, sólo constituye uno de sus posibles efectos.

La propuesta defendida aquí parte de una convicción diferente. La educación puede asumir múltiples funciones históricas y responder a necesidades diversas, pero sólo conserva su identidad mientras permanezca orientada al conocimiento de la realidad. Los demás fines no quedan excluidos; encuentran su lugar precisamente porque existe una práctica cuyo principio constitutivo consiste en comprender el mundo antes que en transformarlo.

Esta afirmación suele suscitar una objeción inmediata. Situar la verdad en el centro de la educación parecería conducir inevitablemente al dogmatismo. Sin embargo, esa objeción identifica la búsqueda de la verdad con la pretensión de poseerla definitivamente. Ambas cosas son muy distintas. Buscar la verdad significa aceptar que nuestras creencias pueden ser

erróneas y que precisamente por ello deben permanecer abiertas al examen crítico. Como recuerda Karl Popper, «nuestro conocimiento sólo puede ser finito, mientras que nuestra ignorancia debe ser necesariamente infinita» (2002, p. 28). La verdad no elimina la crítica; la hace necesaria.

Por esa razón, la verdad no debe entenderse como un conjunto cerrado de respuestas, sino como el horizonte que da sentido a la investigación, al diálogo y al aprendizaje. Sólo porque es posible distinguir entre interpretaciones mejores y peores resulta razonable debatir, revisar argumentos o corregir errores. Si toda afirmación valiera exactamente lo mismo, también desaparecería la posibilidad de aprender de los demás.

Esta cuestión adquiere una relevancia particular en una época marcada por la sobreabundancia de información, la inteligencia artificial y la circulación incesante de opiniones. Nunca había sido tan sencillo acceder al conocimiento y, al mismo tiempo, tan difícil distinguir entre evidencia, interpretación y desinformación. En este contexto, la tarea de la educación no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino en formar personas capaces de juzgar críticamente aquello que creen saber.

Recuperar la verdad como fundamento de la educación tampoco significa desconocer el pluralismo propio de las sociedades democráticas. El desacuerdo constituye una condición normal de la vida intelectual y política. Pero el desacuerdo sólo puede ser verdaderamente racional cuando quienes participan en él comparten el propósito de aproximarse, en la medida de lo posible, a la realidad. Sin esa referencia común, la conversación deja de orientarse por razones y corre el riesgo de reducirse a la confrontación de intereses o preferencias.

Bernard Williams observa que «la verdad y la veracidad son condiciones de la confianza, y la confianza es una condición de la cooperación humana» (2002, p. 3). La observación trasciende el ámbito de la epistemología. Allí donde desaparece la confianza en que existen razones para distinguir entre lo verdadero y lo falso.

Desde esta perspectiva, educar no significa formar personas para aceptar determinadas verdades, sino para buscarlas, justificarlas y revisarlas cuando la evidencia lo exige. El conocimiento auténtico no limita la autonomía; la hace posible. Sólo quien comprende puede deliberar responsablemente, reconocer sus errores y modificar sus propias convicciones sin depender de la imposición o de la mera autoridad.

Las consecuencias sociales de esta concepción son profundas, pero permanecen subordinadas a un principio anterior. La democracia necesita ciudadanos capaces de comprender; la justicia

requiere personas que puedan distinguir entre argumentos y prejuicios; la convivencia exige individuos dispuestos a revisar críticamente sus propias creencias. Ninguno de esos bienes sustituye la finalidad de la educación. Todos dependen, de un modo u otro, de ella.

La pregunta decisiva, por tanto, no es si la educación debe contribuir a la democracia, a la justicia o a la convivencia. Dificilmente pueda negarse la importancia de esos fines. La cuestión es otra: si la búsqueda del conocimiento deja de constituir aquello que hace que la educación sea educación, ¿qué criterio permite distinguirla de otras prácticas igualmente orientadas a formar personas?

La respuesta propuesta en estas páginas ha sido que ese criterio reside en su orientación constitutiva hacia la verdad. No porque la verdad pueda poseerse definitivamente, sino porque sólo la búsqueda de una comprensión cada vez más adecuada de la realidad permite que la educación conserve aquello que la hace ser lo que es. Si la educación deja de buscar el conocimiento de la realidad, podrá seguir formando, instruyendo o socializando, pero habrá perdido el principio que le da identidad como educación.

Reflexiones finales

Toda época termina educando para aquello que considera más valioso. Cuando una sociedad deja de preguntarse qué es verdadero y comienza a interesarse únicamente por aquello que resulta útil, eficaz o conveniente, también cambia silenciosamente el sentido de la educación.

Quizá por eso la pregunta por la verdad nunca ha dejado de volver. No porque los seres humanos la poseamos plenamente, sino porque necesitamos buscarla para comprender el mundo que habitamos y comprendernos a nosotros mismos. Renunciar a esa búsqueda no nos hace más libres; nos deja, simplemente, sin un criterio desde el cual reconocer nuestros propios errores.

Educar nunca consistirá únicamente en transmitir conocimientos ni en preparar para una profesión, del mismo modo que tampoco bastará con formar ciudadanos. Todo ello puede ser parte de una buena educación. Pero antes de cualquier otro propósito permanece una tarea más sencilla y, a la vez, más exigente: ayudar a otro ser humano a mirar la realidad con mayor claridad.

Quizá ahí reside, después de todo, la responsabilidad más profunda de quien educa. No la de ofrecer respuestas definitivas, sino la de mantener viva la convicción de que la realidad

merece ser conocida y de que sólo quien aprende a buscar honestamente la verdad puede llegar a ser verdaderamente libre.

La defensa de la verdad como finalidad propia de la educación no pretende clausurar el debate filosófico, sino precisamente hacerlo posible. Sólo allí donde existe la convicción de que las razones importan más que la fuerza, y de que nuestras ideas pueden aproximarse progresivamente a la realidad, la educación conserva aquello que la distingue de cualquier otra forma de influencia sobre las personas: su compromiso permanente con la búsqueda del conocimiento.

Referencias

Aristóteles. (2014). *Metafísica* (T. Calvo Martínez, Trad.). Gredos.

Biesta, G. J. J. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Biblia de Jerusalén. (1998). Desclée de Brouwer.

Dehaene, S. (2020). *How we learn: Why brains learn better than any machine... for now*. Viking.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

Jaspers, K. (1953). *The origin and goal of history*. Yale University Press.

Kant, I. (2009). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? En R. Aramayo (Ed.), *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia* (pp. 21–38). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1784).

- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. The National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/24783>
- Olivelle, P. (Trans.). (1996). *Upaniṣads*. Oxford University Press.
- Platón. (2018). *La República* (C. Eggers Lan, Trad.). Gredos.
- Popper, K. R. (2002). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. Routledge. (Trabajo original publicado en 1963).
- Radhakrishnan, S. (1953). *The principal Upanishads*. Harper & Brothers.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. Routledge.
- Tomás de Aquino. (2003). *Cuestiones disputadas sobre la verdad (De veritate)*. EUNSA.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Walsh, C. E. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Abya-Yala.
- Williams, B. (2002). *Truth and truthfulness: An essay in genealogy*. Princeton University Press.

