

# Europa: la sabiduría y sus apariencias.

## La pedagogía del deseo y las disposiciones intelectuales

por José Antonio IBÁÑEZ-MARTÍN  
Universidad Internacional de La Rioja

### 1. Introducción.

A veces un pensador es inmortalizado más por alguna frase ocurrente que por sus sesudas cavilaciones. Quizá sea este el caso de Whitehead que, a pesar del interés de su filosofía, es recordado principalmente por su tesis de que “la caracterización general más segura de la tradición filosófica europea es que consiste en un conjunto de notas a pié de página de las obras de Platón” [1].

Dentro de este horizonte, se encuentran las consideraciones que deseo hacer y que se inician con una breve reflexión titulada *Europa: la sabiduría y sus apariencias*, basada en el diálogo *Fedro*. Allí Platón, poniéndolo en boca de Sócrates cuenta que a Thamus, rey de Egipto, fue a verle Theuth, que además del cálculo, la geometría y la astronomía, había también inventado los caracteres de la escritura. Este invento resulta que desagradó a Thamus, quien afirmó que ello traería muchos

perjuicios a quienes lo aprendieran, ya que “fiándose a la escritura, recordarán de un modo externo, valiéndose de caracteres ajenos, no desde su propio interior y de por sí. Es la *apariencia de la sabiduría*, no su verdad” [2].

Con estas palabras, Sócrates quiere hacer tanto una descripción de la sabiduría como un elogio al maestro. En efecto, la sabiduría no tiene relación alguna con lo meramente exterior, con la ciega repetición, con la respuesta *correcta*; el texto escrito y memorizado, afirma Sócrates, no es capaz “de defenderse ni asistirse a sí mismo” [3]. Por el contrario, la verdadera sabiduría está unida al buen maestro, de quien dice Platón que es capaz de “tomar un alma apropiada y plantar y sembrar en ella discursos acompañados de ciencia, que sean capaces de ayudarse a sí mismos y al que los plantó, y que no sean estériles, sino que lleven simiente de la cual se produzcan, en otros caracteres, otros discursos” [3].

sos, capaces siempre de producir ese fruto inmortal, haciendo la felicidad del que los posee en el más alto grado posible para el hombre” [4].

Estas ideas platónicas no han de entenderse como consideraciones abstractas, alejadas de la vida real, sino que deben golpear nuestra conciencia, moviéndonos a una reflexión profunda. En efecto, ¿nos hemos planteado la necesidad de ser buenos maestros o nos conformamos con que nuestros estudiantes tengan *la apariencia de sabiduría* pero sin ser realmente sabios, convirtiéndose por el contrario en “sabios de su propia opinión”? [5] ¿Nos importa que en vez de ser capaces de fundamentar seriamente sus ideas, se muevan en las calas tibias de lo políticamente correcto? O, por el contrario, ¿me atrevo a intentar suscitar en ellos el deseo de no sumarse a argumentos no analizados, el deseo de no contentarse con la mediocridad, el deseo de esforzarse, cada uno lo que pueda, por estar en condiciones de responder a los retos que plantea la situación de crisis de la actual cultura occidental?

Naturalmente, estas preguntas exigen reflexionar sobre asuntos distintos, que no puedo pretender analizar con toda la profundidad que se merecen. Concretamente, me limitaré a abordar tres cuestiones distintas que entiendo han de tener especialmente en cuenta quienes se dedican a la educación: las características del deseo, así como las formas de suscitarlo y su importancia en la actividad pedagógica, las manifestaciones básicas de la crisis de la cultura occidental así como los instrumentos básicos para afrontarla y, por último, la raíz esencial de la educación de la inteligencia y la dirección que debe tener una educación que busca la verdadera sabiduría.

## 2. El mundo del deseo

Comencemos hablando sobre el deseo, pues nuestra historia cultural hace que sobre él pese un imaginario limitado y sustancialmente negativo. Quizá procede iniciar este asunto señalando la importancia que tanto Platón como Aristóteles le conceden. Concretamente, Platón, cuando expone su idea de educación, mantiene la tesis de que ha de promoverse la educación para la virtud desde la infancia, afirmando que ha de terminar consiguiendo del niño que esté “*deseoso* y apasionado de convertirse en un perfecto ciudadano” [6]. Por su parte, Aristóteles, describe el importante lugar que ocupa el deseo en la acción humana, haciendo notar que:

“El principio de la acción (...) es la elección, y el de la elección el deseo y la elección orientada a un fin. Por eso ni sin entendimiento y reflexión, ni sin disposición moral hay elección. Por eso la elección es o inteligencia deseosa o deseo inteligente, y esta clase de principio es el hombre” [7].

Consecuencia indirecta de estas ideas, expresadas desde una perspectiva antropológica actual, es subrayar que el deseo no ocupa un lugar secundario en la estructura del ser humano, sino que, por el contrario, como afirma Cucci “socava la concepción iluminista del ser humano, considerado únicamente desde el perfil de la racionalidad pura, pues el deseo parece por el contrario, introducir un desorden en la vida, proporcionando un cierto aire subversivo de caos” [8]. Ahora bien, ese *cierto aire subversivo* ha llevado a que el deseo se mueva en un horizonte ampliamente discutido a la hora de analizarlo y entenderlo, lo que vamos a exponer en los siguientes puntos.

1º. Numerosos autores han presentado el deseo como una tensión psíquica originada por una carencia que instintivamente exige ser satisfecha. Realmente, por extendidas que estén estas ideas, no me parecen acertadas. En primer lugar, unir deseo con *carencia* es una manera muy limitada de entenderlo. Un estudiante brillante puede desear alcanzar el Premio Nobel, premio que, en el momento en que lo desea, difícilmente puede calificarse como de *carencia*, siendo mucho más propio hablar de él como *esperanza de finalizar un proyecto, horizonte de altas expectativas*, etc. Por otra parte, esa afirmación está muy unida a una concepción mecanicista del ser humano, contra la que López Quintás afirma que nosotros “no respondemos automáticamente a los impulsos. Superamos la rueda dentada de los automatismos y dirigimos esforzadamente la vida hacia un ideal valioso” [9]. En efecto, los seres humanos lo que verdaderamente tenemos son *inclinaciones naturales*, cuya indudable fuerza puede superarse, como el soldado supera el miedo a morir saltando el parapeto o como quien limita su ingesta por el deseo de mejorar su imagen.

2. También son bastantes los que describen al deseo como un impulso negativo, que debe ser reprimido, especialmente desde una perspectiva cristiana. Así Ferrés dice que “tanto la ética griega como en la cristiana se consideró pernicioso la proliferación de deseos y la virtud se equiparaba con la capacidad de contener deseos” [10], del mismo modo que Descombes entiende que “siglos de pensamiento idealista y de moral cristiana han hecho creer que el deseo era un estado negativo” [11]. Pero es erróneo pensar que el deseo es contrario a los fines éticos de la acción educa-

tiva y, mucho más, al ideal cristiano. Quizá sea cierta esta tesis desde unos planteamientos estoicos o budistas, que prefieren evitar el deseo para no tener que sorber las lágrimas cuando no se consigue alcanzarlo. Ahora bien, desde luego, el cristianismo no es contrario al deseo, sino que el arcángel Gabriel, enviado por Dios, dice a Daniel que se han oído sus peticiones de reconstruir el templo de Jerusalén y que “cuando comenzaste tu plegaria, fue dada la orden, y vengo para dártela a conocer porque eres *vir desideriorum*” (varón de deseos) [12], calificativo con el que se le vuelve a llamar en otras dos ocasiones [13], del mismo modo que San Pablo pide para los Filipenses que “mi Dios satisfaga *omne desiderium vestrum* (todos vuestros deseos) según sus riquezas, en gloria en Cristo Jesús” [14].

3. Efectivamente, la experiencia humana nos obliga a tener presente que los deseos del ser humano son de muy variada condición. A veces pueden mover a acciones heroicas, como leemos en el *Enrique V* de Shakespeare, quien arenga a sus tropas a enfrentarse con el ejército francés, que tiene el doble de soldados, y les dice que “el que sobreviva a este día y llegue a la vejez, cada año, en la víspera de estas fiestas, invitará a sus amigos y les dirá: Mañana es San Crispín. Entonces se subirá las mangas y al mostrar sus cicatrices, dirá: he recibido estas heridas el día de San Crispín” [15], pasando a formar parte de ese bando de hermanos que son los *happy few*, los felices pocos. Ahora bien, el mismo deseo de fama, que Don Quijote dice “es activo en gran manera” [16], puede mover a acciones torpes, como vemos en el caso del caballero que acompañaba a Carlos V, según dice igualmente Don Quijote en el mismo

episodio, a ver la claraboya redonda del Panteón y que, una vez terminada la visita, dijo al Emperador “Mil veces, sacra Majestad, me vino deseo de abrazarme con vuestra Majestad, y arrojar me de aquella claraboya abajo, por dejar de mí fama eterna en el mundo”.

Honor y fama, así como deseo de Dios, como tuvo San Juan de la Cruz, quien pide que:

“Si por ventura vierdes  
aquel que yo más quiero,  
decidle que adolezco, peno y muero” [17].

Igualmente, cabe tener deseos irrelevantes u oscuros, como señala Platón del que condesciende “con el deseo que le sale al paso, ya embriagado y tocando la flauta, ya bebiendo agua y adelgazando; otras veces haciendo gimnasia; otras ocioso y despreocupado de todo” [18] o del que atiende a los deseos que “surgen en el sueño, cuando duerme la parte del alma razonable, tranquila y buena rectora de lo demás y salta lo feroz y salvaje de ella...sin que haya disparate ni ignominia que se deje atrás” [19].

4. Esta diversidad de deseos lleva a superar el error de creer que hablar del deseo es referirse al impulso venéreo, según advierte Marina que les pasa a quienes consideran el deseo como algo “demasiado salvaje e incontrolable, demasiado ligado a la sexualidad, quizás, y potencialmente perjudicial para la escolarización” [20]. Tiene interés observar que Spinoza, en su *Ética demostrada según el orden geométrico*, describe del orden de una docena de deseos y solo el último de ellos es la *libidine*, que define como el deseo de la íntima unión de los cuerpos. Por otra parte, aunque luego insistamos en ello, el deseo no es

contrario a la escolarización sino que más bien es una gran ayuda para ella, en cuanto impulsa la fantasía, la imaginación y la creatividad [21].

5. Es cierto, según observan numerosos autores, que la cultura actual ha potenciado el deseo de modo extraordinario, y que el ansia de beneficios económicos ha llevado a crear multitud de presuntas necesidades, lo que ha promovido hechos intolerables, como madres de familia obligadas a realizar todo tipo de trabajos para que su hijo llevara zapatillas de marca, jóvenes que asesinan a sus padres para comprar con su herencia los *gadgets* de moda que desean o adolescentes que se dedican a la prostitución para pagar la cuenta del teléfono móvil. Pero no deja de ser verdad que la multiplicación del deseo también ha promovido nuevos modos de bienestar, pues el mismo teléfono móvil que acabo de citar ha hecho posible que millones de africanos o asiáticos, que jamás podrían haber tenido teléfono por la extensión de su territorio, lo hayan conseguido con este invento, que comenzó siendo una sofisticación dirigida a políticos de alto rango.

6. Más aún, si puede ser excesiva una potenciación del deseo, mucho peor es carecer de ellos, ya que eso es impropio de la persona humana, que desaparecería en su hábitat, y que se incapacitaría para luchar por mejorar sus propias condiciones de vida o la de los restantes miembros de su sociedad. Incluso Marco Aurelio se quejaba de uno a quien acusaba de, que falto de deseos, “no solo no cumples lo suficiente, sino que te quedas por debajo de tus posibilidades” [22]. Deleuze decía que lo difícil es desear, y eso es tanto más difícil cuantas más cosas se tienen a la mano sin esfuerzo. Montaigne cita unas palabras de

Cornéades, en las que decía que los “hijos de los príncipes solo aprendan a derechas, a manejar el caballo, que no es ni adulator ni cortesano, y lanza al suelo al hijo del rey como lo haría con el de un zapatero” [23]. Lo malo es que hoy día se tiende, como dice Sykes, a seguir ese mal ejemplo con todos, es decir, que “en vez de preparar a los niños a tratar con los inevitables arañazos, golpes y magulladuras del crecimiento, nuestras niñeras actuales insisten en que debemos envolverles en una burbuja” [24] y al llenarles de comodidades les dificultamos que se preparen para una vida en la que el esfuerzo por alcanzar nuevas metas debe estar siempre presente.

7. Por último, Girard nos ha hecho reflexionar sobre las tonalidades románticas del deseo. Indudablemente el deseo ha nacido con frecuencia como consecuencia de la comparación con lo que los demás tienen o hacen, de forma que el sujeto se relaciona directamente con el objeto deseado. Ahora bien, Girard señala que eso ha cambiado en los últimos siglos, poniendo el ejemplo de los personajes cervantinos, donde aparece la figura del *mediador*, cuya contemplación ilumina al sujeto y al objeto, en una relación triangular. Detrás de los deseos de Don Quijote “existe la sugerencia de un tercero, el inventor de Amadís, el autor de las novelas de caballería (...) La pasión caballeresca define un deseo *según el Otro* que se opone al deseo *según Uno Mismo*, que la mayoría de nosotros nos enorgullecemos de disfrutar. D. Quijote y Sancho sacan del *Otro* sus deseos, en un movimiento tan fundamental y tan original que lo confunden perfectamente con la voluntad de ser *Uno Mismo*” [25].

De esta forma, “para que un vanidoso desee un objeto basta con convencerle de

que este objeto ya es deseado por un tercero que tenga un cierto prestigio” [26], lo que muestra que realmente no se desea tanto el objeto como tener los deseos de la persona relevante, de modo que no se desea a partir de sí mismo sino a partir del *Otro*.

Esta reflexión de Girard sobre el deseo nos lleva a la conclusión de que junto a los deseos oscuros, a esos deseos que surgen de lo salvaje del ser humano, hay también otros deseos *in obliquo* que la vanidad puede despertar y que son un enemigo no despreciable si realmente se desea alcanzar el pleno desarrollo de la propia personalidad, sin que lo propio venga a ser sustituido por el *Otro*.

Una vez que hemos establecido el campo en el que debe moverse el deseo, vamos a exponer alguna idea sobre dos cuestiones, que son, los medios de suscitar los deseos y el lugar que deben tener en la actividad pedagógica. Respecto a lo primero es indudable que todo contacto con la realidad social puede suscitar deseos, pero me parece oportuno subrayar la importancia que tiene tanto la literatura como las imágenes que nos llegan a través de las nuevas tecnologías. Son muy interesantes unas observaciones de Brodsky, quien al contar sus recuerdos de juventud en la Unión Soviética dice que “los libros pasaban a ser la realidad primordial y única, mientras que considerábamos la propia realidad un absurdo o una molestia (...) Si seguíamos opciones éticas, no se basaban tanto en la realidad inmediata cuanto en las normas morales derivadas de la ficción...Dickens era más real que Stalin o Beria” [27].

Como se ha hecho hoy imprescindible, es preciso hacer una referencia a las nue-



vas tecnologías, para lo que voy a citar un artículo aparecido en la prensa en el que se hablaba del aniversario del inicio de la serie televisiva *Sexo en Nueva York* y que comenzaba diciendo que “había mujeres que se miraban en el espejo de las protagonistas de *Sexo en Nueva York* con el fin de *tunear* sus alicaídas vidas y otras para hacer justo lo contrario: huir de estos estereotipos de frivolidad”. Tengo la impresión que habría más televidentes que *tunear* sus vidas, pues probablemente quienes rechazaban esas actitudes frívolas tenderían a no ver la serie. Pero, es indudable, que sus capítulos despertaban deseos de uno u otro tipo.

Para finalizar estas reflexiones sobre el deseo, señalaré cinco ideas que han de marcar el lugar del deseo en la actividad pedagógica. La primera de ellas es que la educación del deseo debe comenzar desde la infancia, según lo que dijimos de Platón, y que para ello, siguiendo a Platón, procede colocar, en las almas de quienes todavía son incapaces de un análisis racional, los gozos y los amores, así como los dolores y las penas, en los lugares oportunos [28]. Pero esta educación debe saber conjugar las responsabilidades de los educadores con la libertad intelectual de las jóvenes generaciones. Sobre ello acabo de publicar un trabajo [29], por lo que me limitaré a decir que Kafka muestra un notable sentido común cuando afirma que “Casarse, constituir una familia, admitir todos los hijos que lleguen, sostenerlos en la vida tan incierta e incluso guiarles un poco es lo más que, según entiendo, puede lograr un hombre” [30], a la vez que esa guía no puede pretender acabar con la originalidad de los hijos, pretensión que a veces tienen los padres, como vemos en la película *La ex-*

*traña vida de Timothy Green* (2012) en la que los protagonistas, entierran en el jardín de su casa un cofre donde concretan todo lo que haría ese hijo que no podían tener y que de repente aparece en su jardín, ya adolescente.

La segunda idea es que los educadores han de proponer una identificación y ordenación de las inclinaciones propias de los seres humanos, a la vez que deben animar a los educandos a que reconozcan sus posibilidades internas y externas, a que conjuguen la realidad con sus potencialidades. Naturalmente todo esto exige una reflexión, y un fino ejercicio de la prudencia, pues se trata de tomar decisiones quizá relevantes y no indiscutibles, sin que nadie pueda mantener que un profesor haya de moverse sólo en el ámbito de las certezas absolutas. Más aún, el conocido trabajo de Rosenthal sobre las expectativas[31] nos ha de llevar a pensar que el peor peligro de un educando es encontrarse inmerso en unos grupos sociales de los que los profesores piensan que no le será posible zafarse.

En tercer lugar, hoy se ha puesto de moda, especialmente tras los últimos libros aparecidos de Foucault, hablar acerca de la *parrhesia*, vocablo griego “que significa un decir franco, veraz, la verdad, aunque no sea lo que el sujeto que se educa (educando) espera oír” [32]. En los momentos actuales, en los que salir del pensamiento único establecido por lo políticamente correcto, tiene un castigo social inmediato, es evidente que hay que llevarse de decisión para proporcionar esa ayuda a los educandos, que aunque solo fuera por su expresión de la veracidad del profesor, es muy relevante para ellos.

En cuarto término, actualmente es más necesario que nunca que los profesos-

res nos preguntemos cómo podríamos conseguir que nuestros alumnos no caigan presa del aburrimiento. Decía el famoso especialista en marketing William Bernbach que “una verdad aburrida no será tenida en cuenta” y que “una idea importante que no sea comunicada persuasivamente equivale a no haber tenido idea alguna”. Es evidente que hay muchas circunstancias que pueden dificultar o impedir estos objetivos. Pero no es malo que de la misma manera que una tienda sabe que si no consigue clientela hay que cerrarla, sin poder echar la culpa a los clientes que se empeñan en no visitarla, un profesor también conviene que se plantee si ha conseguido interesar a sus estudiantes o si estos se pasan la clase enviándose mensajitos. Es indudable que el profesor debe pensar cómo crear deseos en sus estudiantes.

Por último, me permito volver a Sócrates. Todo lo que hemos dicho sobre el deseo, tiene como finalidad proporcionar instrumentos a los profesores para que luchen por despertar en sus estudiantes el deseo de *defenderse y asistirse por sí mismo*, sin dejarse llevar por las apariencias sino buscando la verdadera sabiduría, búsqueda en la que el maestro tiene algo que decir y el alumno algo que escuchar, pero búsqueda activa e ilusionada por parte del alumno, que no sólo debe descubrir las razones de lo que oye, para que haya una verdadera asimilación o un rechazo, sino que igualmente está llamado a ensanchar, gracias a su personal iniciativa, los límites del conocimiento.

### 3. La crisis de Europa

Pasemos al segundo asunto de los que pretendo hacer alguna consideración, que trata sobre las características de la crisis

social europea, pues conocerlas tiene especial importancia si pretendemos conseguir una educación que promueva una verdadera sabiduría. Como todos la sufrimos en nuestras carnes, sabemos bien la fuerte dimensión económica de la crisis actual, que llega a todos los ámbitos, y muy en primer término a la Universidad, acostumbrada en Europa a disparar con pólvora del rey. Pero también sabemos que esta crisis no es meramente económica sino que tiene también dimensiones intelectuales y morales, algunas de las cuales han claramente facilitado el florecer la crisis económica del momento. Además, esta crisis intelectual y moral tiene un ritmo de crecimiento, como es obvio mucho más lento que la crisis económica, por lo que es procedente que nuestra reflexión no parta del ayer. Concretamente, es oportuno recordar la posición de Spengler, que tuvo una amplia influencia en el primer tercio del siglo XX. Según es sabido, Spengler describió la historia como el proceso evolutivo de las culturas, que terminaban desapareciendo tras una época de esplendor. Para él, la cultura occidental había entrado ya en decadencia, en la finalización de su evolución vital, y, consideraba que cabría predecir los hechos futuros, que serían unas décadas infaustas, en las que los europeos debían ser capaces de vivir el fin de su cultura, dejando el escenario con valentía y honor.

La posición de Spengler fue bien acogida, al principio, por los nazis, pues en el fondo señalaba la necesidad histórica de un nuevo Imperio alemán, que duraría mil años. Luego, las cosas cambiaron, pues Spengler tuvo importantes diferencias con Hitler, entre ellas, cuando en la noche de los cuchillos largos se asesinó a un amigo

suyo, o cuando defendió ideas sobre Mussolini y el futuro de la Unión Soviética que desagradaban a los nazis. En este escenario tiene importancia la figura de Jaspers, que se enfrenta con Spengler, manteniendo que su posición, a pesar de su apariencia científica, realmente olvidaba la importancia que para el individuo, y para la historia, tiene la libertad humana y su consecuencia en la responsabilidad también moral de la persona. Esta postura, obviamente, en un ambiente en el que la obediencia indiscutida a los mandatos del Führer era el primer dogma político, no eran tolerable, por lo que Jaspers, en 1937, fue desposeído de su cátedra.

Los comienzos de la Segunda Guerra Mundial parecían dar la razón a las primeras propuestas de Spengler. Alemania cosecha fulgurantes victorias y las minorías llamadas a defender los valores de la civilización europea parecían estar aquejadas de una inedia moral que los llevó a la falta de respuestas. En el fondo, la guerra se hubiera ganado por Alemania si no hubiera sido por la fuerza moral de Churchill, quien al tomar posesión como Primer Ministro, en el mes de mayo de 1940, convence a Inglaterra y a Estados Unidos de la necesidad de un enfrentamiento sin fisuras contra Hitler, así como, por la dureza atmosférica del invierno ruso.

Naturalmente, cuando la pesadilla nazi es superada, es el momento de hacer una prospectiva del futuro europeo, de reflexionar de nuevo sobre Spengler y de pensar si Europa, desangrada y destrozada, estaba en su declive final o si se iba a producir un nuevo resurgir vital. En esos momentos, en 1946, se celebraron unos *Rencontres Internationales de Genève*, a los que fueron convocados algunos de los

principales intelectuales del momento, entre los que se encontraba, como era de esperar, Jaspers, que allí leyó una importante conferencia, que ocupa más de cuarenta páginas en el libro que la recogió [33]. Naturalmente no pretendo comentarla entera, pero creo tiene mucho interés para nuestro objetivo presentar cinco tesis que allí se defienden.

1. Jaspers carece de reparo alguno en defender la especial importancia de Europa, que es quien ha dado unidad al globo, ha diseñado una historia mundial, superando la mera coexistencia de imperios sin relaciones entre ellos, ha creado la ciencia moderna como la voluntad absoluta, universal, de conocer todo lo cognoscible, ha ideado la tecnología, que ha revolucionado los modos de vida de la humanidad, y ha propuesto una imagen del ser humano y de la vida buena, sin pretender presentarla como algo terminado y completo, pero señalando lo que califica como el *camino humano*. Años más tarde Díez del Corral escribió: “A Europa parece habersele atribuido de antiguo el papel de crear no sólo una cultura, la suya, al lado de otras, sino una cultura eminente, representativamente humana y, por eso, universalizable, hasta en los sectores más entrañables y peculiares de esa cultura. La música europea no ha sido una música más, sino un arte que ha descubierto las leyes de gravitación del oído humano, (...) Lo mismo ha ocurrido con las matemáticas, con la física y, en general, con toda la ciencia fáustica, que no es una ciencia más sino una ciencia “per se”, que ha acabado haciendo suya la humanidad entera” [34]. Basta observar los problemas del multiculturalismo en estos últimos años para que descubrir el acierto de Jaspers y Díez del Corral.



2. Los europeos se han caracterizado por su deseo de superación y de aventura, mostrando la “confianza absoluta que se tenía en sí mismos” [35] hasta el punto que, como observó Hegel, desde que los navíos dieron la vuelta al mundo, este mundo se convirtió para los europeos en un círculo cerrado. Lo que todavía no dominan, no vale la pena, o está destinado a ser sometido.

3. Esa confianza se compagina con la continua presencia de principios antagónicos que no dejan de enfrentarse, sin pretender estar completamente seguros de la verdad en su totalidad, así como rechazando el fatalismo sociológico, ya que “las masas nunca son meras masas, pues cada miembro de la masa es un individuo, un ser humano, es él mismo” [36].

4. Además, Jaspers señala que “la libertad se ha desarrollado solo en el oeste, e incluso allí nunca perfectamente, sino llena de defectos y de contradicciones y con un peligro constante” [37]. Esta libertad es una de las características propias de Europa, expresando la victoria conseguida sobre lo arbitrario, pues coincide con la necesidad de la verdad. En efecto, cuando soy libre, no quiero solo esto o aquello porque me da la gana, sino porque estoy convencido que es lo justo. Alcanzar ese convencimiento, ser verdaderamente libre, exige superar las opiniones vulgares y empeñarse en una búsqueda de la verdad que pueda consolidar el sentido de mi acción.

5. Jaspers advierte la continua relación entre el humanismo y el cristianismo en la historia de Europa, aunque en esos momentos el cristianismo y la religión bíblica sean negadas por muchos de modo consciente y por otros de hecho. Ahora bien, sin perjuicio de pedir una metamorfosis a la

religión bíblica, Jaspers mantiene que “lo que somos, lo somos por la religión bíblica y por los elementos que, sacados de esta religión, han sido secularizados, desde los fundamentos de la noción de humanidad hasta las bases últimas de la ciencia moderna y a los impulsos de nuestras grandes filosofías. A la letra: sin la Biblia caeríamos en la nada. No podemos renunciar a nuestro origen histórico. El camino del nihilismo resulta, él mismo, una evolución cristiana y está todavía condicionado por el cristianismo. Este ha sido el gran tema de Nietzsche. Pero el nihilismo no puede ser sino una transición momentánea, pues no es nada por sí mismo sino que existe contra algo” [38].

Este conjunto de ideas, en un clima eufórico ante la victoria, proporcionaron unos criterios básicos en la educación occidental al menos durante dos décadas. Pero es patente que estas ideas son despreciadas hoy día por núcleos relevantes de la *intelligentsia* actual, lo que nos exige pensar qué debemos hoy proponer en la formación del profesorado si queremos evitar que se sumen acríticamente a lo políticamente correcto y que se capaciten para promover en las jóvenes generaciones una preocupación por alcanzar la verdadera sabiduría.

#### 4. Educación y sabiduría

Entramos así en el último tema que nos proponíamos considerar y que en el título figura como las *disposiciones* intelectuales que cabría promover en el profesorado.

Esta terminología es relativamente reciente, aunque se habla de ella en textos de John Dewey [39] o de Ryle [40] y, más recientemente, de Arnstine [41] y Harvey

Siegel [42]. No se puede decir que sea un uso completamente aceptado, especialmente más que por razones académicas, por razones profesionales, a partir del momento en el que el *National Council for the Accreditation of Teacher Education* (NCATE), que es quien, mayoritariamente, acredita en los Estados Unidos a los programas de formación de profesores, anunció en el año 2000 que iba a revisar los criterios para evaluar a los candidatos a profesor, tomando especialmente en cuenta sus conocimientos, habilidades y *disposiciones*, en vez de la estructura anterior que se fijaba en conocimientos, habilidades y *actitudes*. Este cambio fue promovido, entre otros, por Katz y Raths, quienes en 1985 “introdujeron la noción de disposiciones como un objetivo en la formación de profesores” [44], aunque probablemente es Larry Freeman quien más ha luchado por popularizar esta terminología. Este cambio, como ya he advertido, ha levantado una amplia discusión por diversas razones. En efecto, difícilmente es aceptable subrayar la importancia de las *disposiciones* a la vez que se afirma que “el término *hábito* frecuentemente denota una respuesta inconsciente y automática, que no es fácilmente controlable” cuando esa descripción del hábito es poco acertada y desconoce que ha solido ser tradicional afirmar que la disposición es un hábito natural o adquirido. Además, desde un punto de vista político y profesional, el concepto *disposición*, en su uso por la NCATE, ha levantado numerosas críticas, pues se considera que con la descripción que de él se ofrece, cabe convertirlo en “un vaso vacío que pueda llenarse con la agenda que quieras” [45]. Más aún, son varios quienes afirman que de hecho se ha llenado con la pretensión de

obligar a los candidatos a profesor a defender ciertas posiciones de ideología netamente izquierdista, amparadas en una interpretación discutible de la virtud de la justicia social. Esta discusión, en la que hay autores relevantes como Sockett [46] y Damon [47], tiene interés, pero me parece secundaria en estos momentos, por mucho que pueda tener importancia desde una perspectiva profesional. En efecto, lo que, desde una perspectiva general me parece sugestivo, es escuchar que “la disposición tiene la ventaja, dicen, de estar asociada al comportamiento, al comportamiento real, y no simplemente a la intención o creencia” [48] así como también es interesante la afirmación de que con ella se expresa un modo amistoso [49] de enfrentarse con ciertas actividades o situaciones.

Una vez que hemos expuesto el lugar que hoy tienen las disposiciones en la pedagogía, podemos preguntarnos: ¿cuáles son los principales problemas con los que hoy se encuentran los profesores que desean promover la sabiduría en sus estudiantes, que aspiran a establecer unas relaciones amistosas con su formación integral?. En un primer momento podríamos quejarnos amargamente de que lo oficialmente promovido es una cultura empresarial ordenada a ganar dinero. Ahora bien, realmente, creo que el problema hoy día más grave es que se tiende a descalificar al profesor cuya disposición es promover una educación de la inteligencia ilusionada en la búsqueda de la verdad. Cabría apoyar esta idea con numerosos textos, pero me parece que para describir el horizonte postmoderno sobre el tema, nos basta con un texto que se encuentra en una de las novelas más vendidas en el siglo XX: *El nombre de la rosa*. Allí Umberto

Eco pone en boca de Guillermo de Baskerville esta clara afirmación: “la única verdad consiste en aprender a liberarnos de la insana pasión por la verdad” [50], pasión realmente insana pues se considera que lleva al fanatismo, definido por Amos Oz como “el deseo de obligar a lo demás a cambiar” [51]. Yo diría que este es el problema más grave ante el que nos encontramos, los profesores, que indica cómo, la antinomia entre la verdad y la libertad es la de mayor importancia en la cultura de nuestros días. En este sentido es muy significativa la lectura de *The Authority of Ideas*, que se encuentra en internet, en *The Floating University* desde el 2011, cuyo autor, Larry Summers, antiguo profesor de Harvard, cuenta que, tras recibir un doctorado *honoris causa*, el presidente de la Universidad que le distinguía, ponderó la importancia del diálogo, que caracterizaba a su institución, y que conseguía alcanzar “una mayor comprensión de las perspectivas de los otros”, sin que en momento alguno la defensa de la libertad de cátedra manifestara relación alguna con un mayor acercamiento a la verdad.

A la hora de enfrentarnos con este asunto, podemos comenzar recordando una cuestión de hecho y es que, en el siglo XX el fanatismo ha residido de modo especial en quienes no creían en la verdad ni en la veracidad. Son muy significativas las novelas de A. Koestler [52] y de G. Orwell, quien, en su obra *1984* hace decir al manipulador que “la realidad no es externa. La realidad existe en la mente humana y en ningún otro sitio (...) Lo que el Partido sostiene que es verdad es efectivamente verdad” [53], del mismo modo que en el *Manifiesto humano* que hace años proclamó el disidente Yury Galanskov en una plaza de

Moscú, se afirmaba:

“Soy yo  
que invito a la verdad y a la revuelta  
que no deseo servir más  
y rompo vuestras negras cadenas  
tejidas de mentiras” [54].

La imagen de Galanskov es muy significativa. La descalificación de la verdad y el imperio de la mentira es una de las más negras cadenas que pueden atenazar al ser humano. Quienes nos dedicamos a la docencia pienso que somos los que en primer lugar hemos de luchar por subrayar la importancia por mantener una actitud amistosa con la verdad, lo que, por otro lado, siempre ha formado parte de la historia de Europa. En efecto, Cicerón afirmaba que “lo propio del hombre es la diligente investigación de la verdad” [55], así como San Agustín cifraba “la vida feliz en el gozo de la verdad” [56]. Más aún, esta relación del ser humano con la verdad continúa presente en la actualidad, tanto en los pensadores como en los literatos. John Searle, por ejemplo, en un importante comentario que hizo hace unos años sobre lo que él denominaba la agresividad de la izquierda cultural norteamericana contra el compromiso en la búsqueda de la verdad, afirmaba que “el realismo metafísico no es una tesis ni una teoría, es más bien la condición para que haya tesis o teorías o incluso para negar las tesis o teorías” [57]. Y a su vez, John Steinbeck, publicó un precioso relato en el que cuenta la tristeza de su hijo pequeño cuando le contó que habría de acudir quince años a la escuela. Pero, también le dijo que sería muy afortunado si se encontraba un maestro. Naturalmente, el chico le preguntó si él había te-

nido alguno, a lo que respondió diciendo que había tenido tres: “los tres tuvieron estas cosas en común. Amaban lo que hacían. No decían, transpiraban un cándido deseo de saber (...) Pero lo más importante de todo, la verdad, ese material peligroso, se convertía en algo bello, y precioso” [58].

Termino este artículo pidiendo a todos los lectores que sean profesores que, aun reconociendo la importancia de ayudar a sus estudiantes a labrarse un porvenir, se preocupen, sobre todo, de ayudarles a descubrir la superioridad de las satisfacciones internas –lo que, como dice mi amigo Eisner encuentra un instrumento eficaz en la enseñanza de las artes [59]–, y la trascendencia, en última instancia, de la sabiduría [60], que se alcanza principalmente con la reflexión sobre la verdad humana, que permite orientar, creativamente, el ejercicio de la libertad. Por supuesto, hablar de verdad humana, por una parte, es un asunto mucho más difícil que investigar acerca de las características del mundo físico, y, sobre todo, levanta la oposición de quienes piensan que la única verdad humana es la libertad, por lo que se molestan si se señalan acciones concretas que plenifican al ser humano y otras que le degradan, especialmente si están comprometidos en un estilo de vida no plenificante. Pero es evidente que la libertad sin referentes convierte, por ejemplo, a los derechos humanos en una imposición odiosa, cuando la Declaración de 1948 ha sido una de las mayores aportaciones con las que la civilización occidental ha contribuido a señalar el horizonte en el que deben moverse las acciones humanas, si desea respetar la inherente dignidad de todos los hombres y las mujeres, respeto que otorga a la profesión docente el merecimiento de una especial estima.

**Dirección para la correspondencia:** José Antonio Ibáñez-Martín, Universidad Internacional de La Rioja, P<sup>o</sup>. de la Castellana 163, 7<sup>o</sup>, 28040, Madrid. Email: jaimartin2000@gmail.com.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25. X. 2013.

## Notas

- [1] WHITEHEAD, A. N. (1979) *Process and Reality*, p. 39 (New York, Free Press).
- [2] PLATÓN *Fedro o de la Belleza*, 274 d- 275 a (la cursiva es mía).
- [3] Íd. 275 e.
- [4] Íd. 277a. Otra imagen feliz de Whitehead está muy unida a estos pensamientos, cuando decía que “toda revolución intelectual que haya alguna vez conmovido a la humanidad, incitándola a la grandeza, ha sido una apasionada protesta contra las ideas inertes” (1965) *Los fines de la educación*, p. 16 (Buenos Aires, Paidós).
- [5] Íd. 275 b.
- [6] PLATÓN *Las leyes*, 643 e.
- [7] ARISTÓTELES *Ética a Nicómaco*, 1139 a 30- 1139 b5.
- [8] CUCCI, G. (2010) Il desiderio, motore della vita, *La Civiltà Cattolica*, quaderno 3834, 20, marzo, p. 571.
- [9] LÓPEZ QUINTÁS, A. (2011) *Llamados al encuentro*, p. 153 (Madrid, Ciudad Nueva).
- [10] FERRÉS I PRATS, J. (2008) *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*, p. 53 (Barcelona, Gedisa).
- [11] DESCOMBES, V. (1983) El deseo, en ALQUÍE, F. y otros *Doce lecciones de filosofía*, p. 41 (Barcelona, Granica).
- [12] *Daniel*, 9, 23.
- [13] Vid. *Daniel*, 10, 11 y 10,19.
- [14] S. PABLO *Epístola a los Filipenses*, 4,19.
- [15] SHAKESPEARE, W. *Enrique V*, Acto IV, Escena III.
- [16] CERVANTES, M. DE *Don Quijote de la Mancha*, Segunda Parte, Capítulo 8.

- [17] SAN JUAN DE LA CRUZ *Cántico espiritual*. Recordemos que Benedicto XVI hablaba del misterioso deseo de Dios que hay en el hombre (Audiencia 7, noviembre, 2012).
- [18] PLATÓN *La República*, 561 c-d.
- [19] Ídem 571 c-d.
- [20] MARINA, J. A. (2007) *La arquitectura del deseo: una investigación sobre los placeres del espíritu*, p. 9 (Barcelona, Anagrama).
- [21] Vid. FRANK, A. (1999) Drama, deseo y escolarización. Las fuerzas que impulsan el aprendizaje en alumnos creativos y expresivos, *Cultura y educación*, 16, pp. 3-22.
- [22] MARCO AURELIO *Meditaciones*, libro V, nº1.
- [23] MONTAIGNE, M. DE (2003) *Ensayos Completos*, p. 889 (Madrid, Cátedra).
- [24] SYKES, C. J. (2007) *50 rules kids won't learn in school*, p. 3 (New York, St. Martin Press).
- [25] GIRARD, R. (1985) *Mentira romántica y verdad novelada*, p. 11 (Barcelona, Anagrama).
- [26] Ídem p. 13.
- [27] BRODSKY, J. (2006) *Menos que uno*, p. 34 (Madrid, Siruela). En el mismo sentido recuérdense estas palabras de MARTÍN GAITE, C. (1979) *El cuarto de atrás*, p. 138 (Barcelona, Destino): "es muy importante el papel que jugaron las novelas rosas en la formación de las chicas de los años cuarenta. Bueno, y las canciones, lo de las canciones me parece fundamental".
- [28] PLATÓN *Las leyes*, 653 b.
- [29] Vid. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2013) Libertad intelectual y cuidado en la educación institucional, en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (Coord.) *Educación, Libertad y Cuidado* (Madrid, Dykinson) pp. 55-63.
- [30] KAFKA, F. (1976) *Carta al padre*, p. 909 (Madrid, EDAF).
- [31] Cfr. ROSENTHAL, J. y JACOBSON, L. (1968) *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupil's intellectual development* (New York, Holt, Rinehart & Winston).
- [32] SANTOS GÓMEZ, M. (2013) Educación y construcción del Self en la Filosofía Helenística de Michel Foucault, **revista española de pedagogía**, 256, p. 487. Vid. et. LEASK, I. (2012) Beyond Subjection: Notes on the later Foucault and education, *Educational Philosophy and Theory*, 44: Sup. 1, pp. 57-73. Es interesante que esté convocada para el año 2014 una Conferencia internacional, organizada por la Universidad de Sheffield y la revista *Pedagogy, Culture and Society*, titulada "Foucault and Education: retrospect and prospect", con la que los organizadores pretenden "critically review the extended impact of Michel Foucault on educational research".
- [33] JASPERS, K. (1947) L'Esprit Européen, en *Rencontres Internationales de Genève* (Neuchâtel, La Baconnière) pp. 361-404.
- [34] DíEZ DEL CORRAL, L. (1954) *El rapto de Europa. Una interpretación histórica de nuestro tiempo*, p. 332 (Madrid, Revista de Occidente).
- [35] JASPERS, K. o. c., p. 294.
- [36] Ídem p. 371.
- [37] Ídem p. 296.
- [38] Ídem p. 398. Tiene interés el comentario sobre Spengler de MUCCI, G. (2009) Tramonto dell'Occidente?, *La Civiltà Cattolica*, 3807, pp. 233-238, que concluye citando unas palabras de Leszck Kolakowski en las que afirma que vivimos en un mundo privado de sentido, en el que la ausencia de Dios se ha convertido en una herida en el espíritu europeo, por mucho que se pretenda olvidarlo recorriendo a toda suerte de narcóticos.
- [39] Cfr. DEWEY, J. (1922) *Human nature and conduct: An introduction to social psychology* (New York, Modern Library). Cfr. et. DEWEY, J. (1933) *How we think. A restatement of relation of reflective thinking to the educative process* (Boston, D.C., Heath).
- [40] Cfr. RYLE, G. (1949) *The concept of mind* (London, Hutchinson).
- [41] Cfr. ARNSTINE, D. (1967) *Philosophy of education: Learning and schooling* (New York, Harper & Row).
- [42] Cfr. SIEGEL, H. (1997) *What (good) are thinking dispositions?* Unpublished manuscript. (Apud RITCHHART, R. (2002) *Intellectual Character. What it is, why it matters, and how to get it*, p. 291 (San Francisco, Jossey-Bass).
- [43] Vid. NCATE (2001) *Standards for professional development schools*.



- [44] FREEMAN, L. (2007) An Overview of Dispositions in Teacher Education, en DIEZ, M. E. and RATHS, J. (eds.) *Dispositions in Teacher Education*, p. 7 (Charlotte, N.C., Information Age).
- [45] GERHSMAN, J. (2005) Disposition emerges as issue at Brooklyn College, *New York Sun*, p.1.
- [46] Cfr. SOCKETT, H. (2009) Dispositions as Virtues: The Complexity of the construct, *Journal of Teacher Education*, 60:3, pp. 291-303; SOCKETT, H. (2012) *Knowledge and Virtue in Teaching and Learning. The Primacy of Dispositions* (New York, Routledge).
- [47] Cfr. DAMON, W. (2005) Arresting Insights in Education, *FWD*, 2:3, pp. 1-6.; DAMON, W. (2007) Dispositions and Teacher Assessment. The Need for a More Rigorous Definition, *Journal of Teacher Education*, 58:5, pp. 365-369.
- [48] Cfr. RITCHHART, R. o. c., p. 20. En este sentido tiene interés la propuesta de Burant y otros, que mantienen se debe superar los planteamientos de las disposiciones como creencias y actitudes; como rasgos de la personalidad o como conductas observables, a favor de una interpretación en la que adquiere especial relevancia la disposición como *sensibilidad moral*, reflejada tanto en el pensamiento como en la emoción e identificable en el modo como el profesor piensa o actúa, presidiendo su actividad profesional al servicio de las necesidades fundamentales de los estudiantes. Vid. BURANT, T. J., CHUBBUCK, S. M. y WHIPP, J. L. (2007) Reclaiming the Moral in the Dispositions Debate, *Journal of Teacher Education*, 58:5, pp. 397-411, especialmente p. 405.
- [49] Cfr. SOCKETT, H. (2012). *Knowledge and Virtue in Teaching and Learning. The Primacy of Dispositions* (New York, Routledge).
- [50] ECO, U. (1983) *El nombre de la rosa*, p. 595 (Barcelona, Lumen). Una interpretación muy interesante de esta novela se ofrece en GARRIDO GALLARDO, M. A. (2003) Significado y función de un personaje: el monje Jorge de Burgos, en *Silos: un milenio: Actas del Congreso Internacional sobre la Abadía de Santo Domingo de Silos*, Vol. 3, (Cultura / Blanca Acinas Lope (ed. lit.) pp. 483-497.
- [51] OZ, A. (2003) *Contra el fanatismo*, p. 26 (Madrid, Siruela).
- [52] KOESTLER, A. (1972) *El cero y el infinito* (Buenos Aires, Emecé).
- [53] ORWELL, G. (1970) 1984, p. 120 (Barcelona, Salvat).
- [54] Vid. PARRAVICINI, G. (2011) *Libres. Historias y testimonios de Rusia*, p. 96 (Madrid, Encuentro).
- [55] CICERÓN *De Officiis*, I, 4.
- [56] SAN AGUSTÍN *Confesiones*, libro X. XXIII, 33. Por otra parte, esa felicidad en esta vida siempre es limitada, teniendo la finitud humana, y las características de la racionalidad, que llevarnos a reconocer que “la pasión por la verdad es, a la vez, el deseo de alcanzarla que tiene la humanidad y su agonía dentro de ella” (LACROIX, J. 2010, *El deseo y los deseos*, Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, p. 62). Agonía, pues la razón siempre tiene ansias de superación.
- [57] SEARLE, J. (1990) The Storm over the University, *The New York Review of Book*, December 6, nº 3.
- [58] STEINBECK, J. (2002) Like captured fireflies, en STEINBECK, J., *America and Americans, and selected nonfiction*. 2ª edición preparada por SHILLINGLAW, S. & BENSON, J. J. (eds.) (New York, Viking) pp. 142-143.
- [59] Cfr. EISNER, E. W. (2002) *Arts and the Creation of Mind*, p. 202 (New Haven, Yale University Press).
- [60] Sobre la enseñanza de la sabiduría, es muy interesante el artículo de D'SOUZA, M. O. (1996) Educational Pastiche versus the Education of Natural Intelligence and the Intellectual Virtues according to Jacques Maritain, *Educational Theory*, 46:4, pp. 501-510.
- [61] Este artículo está basado en mi *Ultima Lectio Complutensis* que pronuncié el 14 de junio de 2013, dentro de un acto en el que intervinieron numerosos amigos, cuya generosidad deseo agradecer. Señalaré igualmente que este trabajo lo dedico como un homenaje a Juan Pablo II y a Benedicto XVI, cuyos escritos he leído siempre con admiración y a cuyos motivos he acudido especialmente en esta ocasión. Hace años leí la premiada novela de Vintila Horia en la que Ovidio, en su destierro, descubrirá que “Dieu se trouvait déjà parmi nous et Il allait faire entendre Sa voix d'un jour à l'autre. Tout allait s'ordonner d'après une loi nouvelle, tout aurait un sens dans la vie, les hommes allaient connaître la vérité et la mort même allait être une joie” (1960) *Dieu est né en exil*, p. 230 (París, Lib. Fayard). Cada época necesita se le recuerde lo que dijo esa voz, que da sentido a la vida y que permite conocer la verdad. Nadie ha sabido hacerlo en este último tercio de siglo con más profundidad y *parrhesía* que Juan Pablo II y Benedicto XVI.

## Resumen:

### Europa: la sabiduría y sus apariencias. La pedagogía del deseo y las disposiciones intelectuales.

Enseñar debe tener como objeto no buscar la respuesta correcta sino alcanzar la sabiduría, captar el razonamiento verdadero. Pero para ello es preciso suscitar el deseo de saber y no quedarse en lo útil o en la opinión más común. Ello exige abordar tres cuestiones. La primera es descubrir la importancia que el deseo tiene en la vida del ser humano, así como sus características principales, que rompan su unión actual con la idea de carencia o que lo limitan al ámbito de la sexualidad. Naturalmente, como consecuencia de estas ideas, se estudia en el artículo el horizonte en el que el deseo debe moverse en la actividad pedagógica y las formas como los educadores deben promoverlo y encauzarlo.

La segunda cuestión consiste en analizar las características de la crisis ideológica –no simplemente económica– de la actualidad, que dificulta promover una verdadera sabiduría. Para ello acudimos a unas reflexiones de Jaspers en las que, a la vez que defendía la importancia de Europa en la cultura universal, mostraba los peligros en los que podía caer, comprometiendo su identidad e influencia. Esto conduce a la tercera cuestión, que consiste en la necesidad de promover en el profesorado las disposiciones intelectuales que faciliten una auténtica educación integral orientada a la sabiduría, superando el actual temor a la búsqueda de la verdad, pues el profesor, evitando toda imposición, debe alentar el amor a la verdad, que no es una insana pasión sino lo que da la mayor

felicidad y lo que hace posible conquistar libremente un futuro con sentido.

**Descriptor:** Enseñanza y deseo de verdad. Crisis de la inteligencia en Europa. Amor a la sabiduría.

## Summary:

### Europe: Wisdom and its appearances. Pedagogy of desire and intellectual dispositions.

Teach must have as its object not to seek the correct answer but reach wisdom, capturing true reasoning. To reach this goal, it is necessary to foster the aspiration of reaching true knowledge and not just reach what is useful or what is the most common opinion. This requires addressing three issues. The first is to discover the importance of desire in the life of the human being, as well as its main characteristics, that break their current union with the idea of lack of things, or which limit the scope of desire merely to sexuality. Naturally, as a result of these ideas, it is studied in the article the horizon in which desire must move in the pedagogical activity and the ways that educators should promote it and guide it

The second issue is to analyze the characteristics of the ideological crisis –not just economic– of today, which makes it difficult to promote a true wisdom. So we take into consideration some reflections of Jaspers which, while defending the importance of Europe in universal culture, showed the dangers in which it could fall, jeopardizing its identity and influence. This leads to the third issue, which consists in the need to promote in the teacher intellectual dispositions that facilitate a

genuine complete education, overcoming the current fear of the search for the truth, as the teacher, avoiding all imposition, should encourage the love of truth, that is not an insane passion, but which provides the greatest of happiness and what makes it possible to freely conquer a meaningful future.

**Key Words:** Teaching and the desire of truth. Intellectual crisis in Europe. Love to wisdom.