

# LA RELACION LIBERTAD-EDUCACION: INCOMPRENSIONES EN TORNO A ELLA, SU SENTIDO Y SU ESTRUCTURA FUNDAMENTAL

Por José Manuel TOURIÑAN LOPEZ  
Profesor de la Universidad Complutense

## I. INTRODUCCION

La relación entre educación y libertad plantea un problema que, a pesar de la diversidad de estudios que existen, sigue siendo actual. Acerca de esta relación podríamos decir —parafraseando un texto de la Ley General de Educación— que es una permanente tarea inacabada pues, en la misma medida que se enriquece el conocimiento sobre el hombre y sobre las formas de ayudarlo a convertirse en adulto, pueden plantearse nuevas soluciones más acordes con las exigencias de su realidad personal.

En principio, el tema se presenta de modo aparentemente contradictorio: a pesar de la confirmación introspectiva que todos hacemos de la existencia de la libertad y de su relación con la educación, pocos se reafirman en este dato, ya que «libertad» y «educación» son términos que pueden ser afirmados o negados según las experiencias y expectativas que para ambos quieran formularse. Por esta razón las investigaciones más significativas sobre la vinculación entre libertad y educación coinciden unánimemente en afirmar que la dificultad básica del tema no está tanto en la posibilidad misma de relacionar ambos términos

como en las oportunidades que tenemos de manipular la relación misma.

En una época como la nuestra, en la que indudablemente se reconoce la educación como el proceso que ayuda al hombre a definir y desarrollar su proyecto personal de vida, los términos *autonomía* y *gestión participadora* tienden a alcanzar significaciones desiguales y, a veces, ambiguas. Y, precisamente por la urgente necesidad de matizarlos, se aboca a una solicitud excesiva de los mismos, atribuyéndoles significados tan improcedentes que, lejos de concretar la relación entre libertad y educación, se corre el riesgo de anularla.

Si analizamos diversos textos sobre educación, pienso que se puede llegar a la conclusión de que hoy, «*autonomía*» es usado como sinónimo de indocilidad y desarraigamiento, mientras que «*participación*» se asocia, bien, cínicamente, a actitudes afectivas cuya finalidad es manipular al educando, bien, ingenuamente, a actitudes permisivas que se contentan con dejar que el educando haga lo que quiera.

No es extraño, pues, que bajo estas «interpretaciones» hayan surgido opiniones pedagógicas que imaginan al niño como una «víctima» de la opresión ejercida por la sociedad adulta y creen necesario defender formas de educación liberaadoras de cualquier vínculo.

Tan real es esta situación que no pocos educadores preocupados por su misión comienzan a pensar que lo más conveniente es abandonar la tarea, justificándose con la incuestionable evidencia de los múltiples amaños que cada sistema educativo hace con los conceptos de libertad y de educación.

Pero, frente a esta extendida actitud pesimista, tenemos que reconocer que la pretendida carencia de una solución definitiva para el tema no es base de argumentos concluyentes ya que, siendo el hombre un ser limitado, no sería cabal exigir como prueba de la existencia de la relación que esa forma de relación rija siempre y del mismo modo en cualquier época y lugar.

Aunque es una observación realista que la sociedad tiene posibilidad de violar en su programa educativo los criterios fundamentales de la «libertad», la confirmación de esta posi-

bilidad nos serviría, a lo sumo, para calificar de indigno a aquel sistema educativo que no satisface las exigencias básicas de «libertad» y de «educación» y se dedica a cosas triviales, o, por el contrario, para reconocer su excelencia cuando atiende a lo que es verdaderamente valioso para el hombre.

Como veremos en este trabajo, las incomprensiones en torno al tema surgen porque muchas posturas defendidas eluden alguno de los requisitos básicos de la relación misma y creen haber encontrado una fórmula matemática que, dicho sea de paso, en la práctica queda frustrada. En contra de estas posturas, la investigación serena sobre la correspondencia entre libertad y educación aconseja la formulación de una estructura general que debe transformarse en soluciones concretas, y probablemente distintas en consonancia con la peculiar situación del educando.

Siendo obvio que la desestimación de la interdependencia entre libertad y educación no ocurre a causa de la imposibilidad real de la relación, sino a causa de las formas artificiosas y peregrinas de concretarla, nuestra intención será contribuir a elucidar los modos correctos de emparentar esos dos términos.

En la primera parte de este estudio, analizaremos dos situaciones generales que son causa de muchas incomprensiones en torno a la relación libertad-educación. Las consecuencias perniciosas de estas situaciones nos llevan, en la segunda parte del trabajo, a aclarar el sentido que libertad y educación tienen y a definir la estructura fundamental que debe darse de modo necesario en una correcta comprensión de la relación que vamos a estudiar.

## II. LOS EXTREMOS ANTAGONICOS IMPLICADOS EN LA RELACION LIBERTAD-EDUCACION

Intencionalmente hemos querido comenzar el enunciado de este epígrafe con la palabra «antagonismo» porque la firmeza con que se acepta o rechaza la relación entre libertad y educación, guarda un estrecho paralelismo con el menor o mayor carácter antagónico que se quiera atribuir a los términos. No

es necesario demostrar que la polémica en torno a la relación que nos ocupa se hace más extremada en la misma medida que la educación se hace sinónimo de autoritarismo y la libertad de absoluta independencia.

En principio, hemos de reconocer que todas las discordias que surgen acerca de este tema ni son gratuitas ni son fruto de mentes hiper-sensibles a los consejos pedagógicos. La más elemental sombra de sentido común nos obliga a reparar en ciertos contrastes reales en la relación: si la libertad reclama independencia y autonomía y la educación es un modo de influir en las personas, ¿cómo pretendemos establecer vínculos entre estos dos conceptos tan opuestos?

A primera vista, el dilema parece abocarnos —valga la expresión— a un callejón sin salida. Sin embargo, la contradicción entre los términos sólo existe cuando —como podremos comprobar— se solicita excesivamente el carácter de independencia de la libertad o el carácter de influencia de la educación. En un correcto entendimiento de ambos términos no existe contradicción, sino reciprocidad. A lo sumo, existe la apariencia contradictoria que es propia de todos los planteamientos antinómicos, y, como en ellos, la solución no puede estar en la preferencia exclusiva de uno de los dos términos implicados porque ambos son igualmente necesarios.

Pero a pesar de que sería razonable, el problema de hacer compatible libertad y educación se mueve entre dos extremos maximalistas: la «manipulación técnica de hombres y la mera comunicación existencial» (1).

Concebir la tarea educativa de uno de estos modos exclusivamente equivale a introducir en la relación que estamos estudiando unas notas improcedentes que anulan, en la práctica, el valor de la misma.

Si sólo se ve la educación como una obra técnica, la labor del educador se reduce a un cúmulo de tesis autoritarias prestas a destruir las peculiaridades del educando. En este

(1) JASPERS utiliza estos dos términos para designar los dos extremos entre los cuales se mueve la educación. Vid. JASPERS, K. *La filosofía*. Madrid, Revista de Occidente, 1958. Vol. 1, págs. 137-150. Vid. et MI-LLAN PUELLES, A. «Los límites de la educación en Jaspers». *Revista Española de Pedagogía*. 9:35, julio-septiembre, 1951, págs. 439-448.

caso, la educación no cumple su misión porque el educando es visto como un puro objeto que tenemos que condicionar mecánicamente y no como un ser a desarrollar que, además, es un sujeto capaz de respuesta.

Asimismo, si sólo vemos la educación como una comunicación sin otra finalidad que la de gozar o pasar el tiempo dejando que el educando satisfaga cualquier deseo, estamos fomentando, en el fondo, la decepción del alumno, porque, en cualquier momento comprenderá que, abandonándolo a sí mismo, la educación no le ha ayudado a ser todo lo que puede ser.

Entiéndase bien que no se trata de negar el carácter técnico en la educación. La complejidad del proceso educativo es lo suficientemente grande, cuantitativa y cualitativamente, para impedir una comunicación eficaz sin los instrumentos y las técnicas adecuadas. Tampoco pretendemos negar la importancia de la educación informal. Ahora bien, lo que sí interesa destacar es que, por una parte, se confunde la educación cuando se reduce a un conjunto de recetas técnicas que nos van a proporcionar los resultados apetecidos con sólo manejar los estímulos adecuados y, por otra parte, se desconoce la realidad del educando cuando lo abandonamos a la solicitud caprichosa de sus impulsos o de los estímulos.

La educación no es un proceso de causación física en el que, una vez puesta la causa, se produzca el efecto necesariamente. Entre los estímulos que propone el educador y la respuesta que emite el educando, se encuentra la actividad de éste, que no se reduce a recibir el estímulo, sino que conlleva una selección, estimación y utilización del mismo, para decidir una respuesta (2). Es decir, entre el estímulo y la respuesta se encuentra la decisión del educando que le permite elegir en cada situación cuál de sus necesidades debe ser satisfecha en primer lugar de acuerdo con su naturaleza.

Por otra parte, tampoco podemos confundir la educación con una comunicación sin más finalidad que la charla. Es

(2) Cfr. YELA, M. *La estructura de la conducta. Estímulo, situación y conciencia*. Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1974, pág. 78.

cierto que si el hombre naciéra perfecto, por sí sólo y de modo natural, estaría capacitado para elegir una forma de vida y disponer adecuadamente los medios de lograrlo. Sin embargo, como el hombre no puede contar con la eficacia incondicional de un principio natural que únicamente le haga exponer razonamientos verdaderos y manifestar deseos rectos, sino que, al contrario, tiene la decisión como causa de sus conductas, cualquier cosa, en tanto que tiene una cierta bondad, puede ser objeto de una estimación y volición. Y, así las cosas, si la educación se queda en una mera comunicación existencial, en vez de ayudar al educando a perfeccionarse, permite que éste se convierta en un obstáculo para su propio desarrollo.

Hemos de reconocer, pues, que el antagonismo entre los términos libertad y educación, y, en consecuencia, la incomprendión de la relación entre ellos, no surge por reconocer las técnicas pedagógicas y las posibilidades naturales del educando. El antagonismo entre los términos y la incomprendión de su relación surge cuando los educadores se obstinan erróneamente en considerar, bien la técnica, bien las posibilidades naturales, como el único elemento a tener en cuenta en la tarea educativa.

Frente a estas posturas hemos de defender que la actitud educativa no está en reducirse a uno de estos extremos. Quedarse exclusivamente a la técnica implicaría defender que la educación es la mera prerrogativa de un método y que la decisión de dar respuesta a los estímulos educativos, el qué a que obedece esa decisión y el modo de darles respuesta no pertenecen a una vida auténticamente personal del educando. Asimismo, quedarse exclusivamente a las posibilidades naturales del sujeto equivale a olvidar que la libertad es una capacidad que tenemos de modo natural, pero que, como tal capacidad, no nos ha sido dada con toda la perfección que puede alcanzar.

La relación deja de existir cuando uno de los términos implicados se toma absolutamente. Precisamente, si hay relación, es porque ambos términos están vinculados entre sí de algún modo desde el principio. No se trata de pensar simplemente en la técnica o en las posibilidades naturales; se

trata, por el contrario, de encontrar una forma de relación que favorezca el ejercicio y la maduración de una capacidad que tenemos por naturaleza. Y, por consiguiente, no nos podemos reducir a condicionarle mecánicamente como si no tuviese libertad, ni podemos abandonarle totalmente a sí mismo como si ya tuviese la lucidez propia del obrar maduro.

### III. EL SENTIDO DE LOS TERMINOS IMPLICADOS EN LA RELACION LIBERTAD-EDUCACION

En el epígrafe anterior hemos estudiado la relación libertad-educación de modo negativo. Es decir, hemos delimitado la relación de tal forma que ya sabemos cómo no debe entenderse «libertad» y «educación» en una actividad que trate de ayudar al educando a perfeccionarse.

Asimismo, en esa reflexión negativa hemos apuntado que la solución al problema implica la necesaria coexistencia de los dos términos expresados porque libertad y educación se reclaman mutuamente. No existe contradicción entre los términos relacionados, antes al contrario, existe reciprocidad entre ellos. De este modo, lo que ahora procede es investigar por qué la libertad y la educación se exigen mutuamente.

Existe un consenso generalizado acerca de los beneficios que la educación recibe de la libertad. Si bien establecemos la relación libertad-educación tomando como primer término de la misma a la libertad, esto no significa que dicha relación deba considerarse como transitiva. Basta con detenerse a reflexionar para comprender que, si la educación es un proceso de ayuda al individuo a fin de que pueda realizar plenamente la humanidad en sí mismo, la educación se beneficia de la libertad. En efecto, a medida que avanza el conocimiento, se pueden rebatir adecuadamente ideas que hasta ese momento se consideraban acertadas y se pueden decidir formas de educación más acordes con lo humano.

Pero, además, hemos de tener en cuenta que la educación exige la libertad, no sólo porque se beneficie de ella; más que un instrumento para la educación, la libertad es una capacidad necesaria para poder llevar a término la educación.

Como habíamos dicho en el epígrafe anterior, la educación no es un proceso de causación física ni un puro condicionamiento mecánico de objetos. La educación es, por el contrario, un proceso que atiende a sujetos capaces de responder y a los que debe desarrollar. En consecuencia, la educación no puede realizarse con una total desconsideración de la realidad del educando. El éxito en la tarea docente depende —aparte de las capacidades docentes— del rigor con que se conoce al educando que vamos a formar y de la eficacia probada de los medios a utilizar en su consecución. Si el educador quiere cumplir su misión, es innegable que la decisión de ayudar al educando y la elección del modo de hacerlo es algo que aquél debe asumir en función de su conocimiento del niño y de las expectativas acerca del resultado favorable.

Del mismo modo que la educación exige la libertad, es exigida aquélla por ésta. Entiéndase que no se trata de afirmar que la educación crea la libertad. Como dice García Hoz, la perfección que se espera de la educación es la propia de un proceso en el que se intenta dar nueva forma a lo ya formado (3). En efecto, por naturaleza tenemos la capacidad de querer lo captado racionalmente como conveniente en cada situación. Sin embargo, debido a nuestro modo de ser y a la indeterminación de los bienes concretos —todos tienen una cierta bondad—, cualquier cosa —incluso el mal— puede ser captado como conveniente. Se entiende, por tanto, que la misión de la educación no es crear la capacidad de elegir, sino lograr el recto uso de la misma de tal forma que, cuando se elige, se elija aquello que realmente favorece al hombre y no lo que le perjudica.

Algunos autores han tratado de negar la exigencia de la educación por parte de la libertad. Sin embargo, esto equivale a sostener, en contra del sentido común más elemental, que el hombre no puede mejorar sus disposiciones. Tampoco serviría de nada afirmar que el individuo perfecciona su libertad espontáneamente, pues, la realidad no nos obedece incondicionalmente y el aprendizaje de las exigencias que nos impone la

(3) Vid. GARCIA HOZ, V. *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid, Rialp, 1970, 5.<sup>a</sup> ed., págs. 16-18.

realidad propia y ajena en cada situación no se alcanzan sin la ayuda de los demás.

La libertad reclama la educación como un medio necesario para lograr el hábito lúcido de la capacidad de elección. Pero, por otra parte, la educación proporciona a la libertad otros beneficios. Además del uso correcto de la libertad, es innegable que el conocimiento, la experiencia, en definitiva, la organización del mundo interno y externo, y las valoraciones de esas realidades surgen en relación con el entorno histórico-social del educando, si bien de esa relación, y gracias a la libertad, pueden surgir conocimientos, experiencias y actitudes valorativas distintas de las que ya existían (4).

Queda claro, entonces, que libertad y educación no se excluyen, pues, aunque la libertad reclame independencia y la educación se presente como un modo de influir en el educando, no puede mantenerse seriamente que el influjo educativo es negativo o que la independencia exigida por la libertad es absoluta: si concebimos la libertad de ese modo, destruiremos irremisiblemente su relación con educación, ya que al ser «educación» un influjo, o tendría que desaparecer en el intento de fomentar la independencia total, o tendría que disiparse dejando hacer a cada uno lo que quiera.

En una correcta comprensión de los términos, libertad y educación se necesitan mutuamente. «El hombre no tiene el instinto del animal y es preciso que él se cree a sí mismo su plan de conducta. Mas, como no es inmediatamente capaz de hacerlo, sino que llega al mundo en estado inmaduro, tiene necesidad de la ayuda de los otros» (5). Libertad y educación tienen relación porque el hombre tiene una capacidad que debe usar necesariamente para crearse su plan de vida y su recto uso no lo alcanza sin la educación.

#### IV. LA ESTRUCTURA DE LA RELACION LIBERTAD-EDUCACION

A través de estas páginas hemos podido comprobar que libertad y educación se reclaman porque ni ésta se realiza sin la

(4) Vid. YELA, M. «La libertad como experiencia y como problema». *Arbor*, 35:131, noviembre, 1956, págs. 207-219.

(5) KANT, E. *Reflexions sur l'Education*. Paris, Vrin, 1966, pág. 70.

libertad, ni aquélla alcanza la madurez que le es posible sin la educación. Debido a esta peculiar vinculación, la educación es un medio para el hombre y la libertad es un objetivo de la educación. Ahora bien, muchos autores estarían dispuestos a aceptar que la libertad es una meta de la educación y, al mismo tiempo, bien por emitir opiniones imponderadas, bien por aceptar confusiones verbalistas, se verían abocados a rodear la educación de notas improcedentes que, en vez de favorecer la conquista de la libertad, llegarían incluso a anular el valor propio de aquélla.

Nos consta que, incluso aceptando el objetivo libertad, existen formas peregrinas de concretar el modo de lograrlo. Sin embargo, nosotros ya sabemos que el logro de esa capacidad madura no se consigue dejando solo al educando, ni se consigue sacrificando todo intento de actuación libre. La relación libertad-educación mantiene una estructura peculiar porque además de exigirse mutuamente, el modo de alcanzar el recto uso de la libertad no puede ser otro que el de madurar una capacidad que ya tenemos por naturaleza. Si educamos sin atender la libertad que ya tiene el educando, despreciamos las exigencias de la naturaleza humana. Si educamos aceptando esa libertad como algo acabado, hacemos caso omiso a la experiencia.

Como dice Bantock, «las más altas libertades del ser humano implican, a fin de ejercitar la habilidad requerida por la libertad, la restricción y la disciplina esenciales al proceso de hacerse libres» (6).

No cabe duda de que, como dice Whitehead, lo ideal sería que de la libertad incipiente del educando surgiese de modo voluntario una disciplina autoperfectiva que abocase a la libertad moral (7). Sin embargo, es evidente que la voluntad sólo se mueve por aquello que la inteligencia le presenta como conveniente, y como no nacemos con las capacidades perfectas, tenemos que ayudar al educando a alcanzar esa disciplina.

(6) BANTOCK, G. H. *Freedom and Authority in Education*. London, Faber and Faber, 1970, pág. 67.

(7) Cfr. WHITEHEAD, A. N. «Las demandas rítmicas de libertad y disciplina». En su obra *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires, Paidós, 1965, 3.<sup>a</sup> ed., págs. 56 y ss.

autoperfectiva, es decir, tenemos que ayudarle a comprender y a satisfacer las exigencias que se le presentan en cada situación. Por esta razón, nos sigue diciendo Whitehead a continuación que la relación que estamos estudiando exige un ritmo peculiar que obliga al educador a dosificar su influjo sobre la incipiente libertad del educando según sea el grado de desarrollo de las disposiciones de éste.

Así las cosas, la relación libertad-educación no queda solucionada con una lista de consejos que se aplicarían indiscriminadamente al educando. Según sea mayor o menor la capacidad que tiene el educando —sincrónica y diacrónicamente hablando— de organizar el mundo interno y externo, la influencia del educador se verá disminuida o aumentada. El educando elegirá en cada situación, pero el educador utilizará el consejo pedagógico para hacerle comprender cuáles de sus conductas han sido erróneas y deben ser rectificadas.

Se trata, en definitiva, de dejar elegir al educando, o sea, de educar en la libertad; pero se trata, también, de educar la libertad; de tal modo que el educador, partiendo en cada caso de la capacidad que tiene el educando para organizarse de acuerdo con su naturaleza, le lleve a dominar los requisitos necesarios para elegir ante la verdad. Hace falta una educación de la libertad porque sólo en la medida que el educando conoce la realidad tal como es, está capacitado para satisfacer ordenadamente las exigencias de su realidad y la concreta situación en que se mueve, le imponen.



## BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- BANTOCK, G. H.: *Freedom and authority in education.* London, Faber and Faber, 1970.
- BERGE, A.: *La libertad en la educación.* Buenos Aires, Kapelusz, 1959.
- CURLE, A.: *Education for liberation.* London, Tavistock, 1973.
- DURR, O.: *Educación en la libertad.* Madrid, Rialp, 1971.
- GARCIA HOZ, V.: *Principios de pedagogía sistemática.* Madrid, Rialp, 1970, 5.<sup>a</sup> ed.
- GUSDORF, G.: *¿Para qué los profesores?* Madrid, Edicusa, 1973.
- IBAÑEZ MARTIN, J. A.: *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica.* Barcelona, Herder, 1975.
- KANT, E.: *Reflexions sur l'Education.* París, Vrin, 1966.
- MILLAN PUELLES, A.: «Los límites de la educación en Jaspers». *Revista Española de Pedagogía*, 9:35, julio-septiembre, 1951, págs. 439-448.
- PETERS, R. S.: «Reason and habit: The paradox of moral education». En SCHEFFLER, I (ed.) *Philosophhy and edu-*

- cation. Modern readings. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1967, 2.<sup>a</sup> reimpr., págs. 245-262.
- SCHEFFLER, I.: «Reflections on educational relevance». En Peters, R. S. (ed.) *The Philosophy of Education*. Oxford University Press, 1973, págs. 75-86.
- WHITEHEAD, A. N.: *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires, Paidós, 1965, 3.<sup>a</sup> ed.
- YELA, M.: «Educación y libertad». En VARIOS. *Nuestros hijos, su carácter, formación y educación*. Bilbao, Banco de Vizcaya, 1966.
- «La libertad como experiencia y como problema». *Arbor*, 131, noviembre, 1956, págs. 207-219.
- La estructura de la conducta. Estímulo, situación y respuesta*. Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1974.