

## NOTA SOBRE EDUCACION Y LIBERTAD

M.<sup>a</sup> DEL CORO MOLINOS

«La función de la educación nunca ha sido la de liberar la mente y el espíritu del hombre; y a fin de que ni la mente ni el espíritu de sus hijos pudieran nunca liberarse, HOMO SAPIENS ha utilizado la alabanza, el ridículo, el consejo, la acusación, la mutilación e incluso la tortura para encadenarlos al modelo cultural»<sup>1</sup>.

Afirmación radical de un autor partidario de una reforma también radical de la escuela. Pero detrás de esos rasgos caricaturescos podemos descubrir el generalizado temor de que la educación sea presa de ambiciones de control ideológico que, en último recurso, son ambiciones de poder, más o menos paliadamente encubiertas.

El niño, se alega, siendo sobremanera moldeable, está a merced de posibles abusos de este tipo. Aun suponiendo que muchos educadores no se muevan por intereses de control y de poder, éstos —se afirma— no pueden por menos de transmitir al niño sus propios modelos de pensar y de comportarse. Y ¿quiénes son los educadores para atribuirse la autoridad en cuestiones del bien y de la verdad? Además, con su comportamiento, ¿no están cerrando el acceso del educando a una serie de alternativas que sólo a él corresponde elegir? —Se preguntan.

Para evitar que el niño sea condicionado por todos estos factores, se preconiza dos líneas educativas que llamaremos *neutralista* y *pluralista*. La primera pide que la educación se mueva dentro de lo

1. HENRY, Jules, en *Radical School Reform*, edited by R. and B. Gross. Simon and Schuster. New York, 1969, p. 77.

exclusivamente académico, técnico y científico, evitando toda tonalidad valorativa, bien sea política, religiosa o moral; en una palabra: que se reduzca a proporcionar al alumno unos hábitos y destrezas, unas actitudes y conocimientos que hagan de él un profesional competente. La segunda, reconociendo que la acción educativa no puede ignorar el ámbito del valor, pide que ésta sea una equilibrada combinación de diversas opciones de valor. Hablaremos más adelante de esta segunda postura, de momento nos referiremos a la neutralista.

Decíamos que para los que preconizan esta postura neutralista, todo aquello que incide en lo moral, ideológico o religioso no puede ser objeto de educación institucional, porque sería interferir con la libertad de la persona; todo lo más, pertenecería al ámbito exclusivo de la familia, que es la que más garantías ofrece de buscar el genuino interés del niño. A lo sumo, pues, se reconoce a la educación escolar la facultad de capacitar a éste para su futura vida profesional y ciudadana.

Ahora bien, no podemos por menos de preguntarnos qué hemos de entender por capacitación para la vida profesional y ciudadana. Cuando se habla en estos términos se piensa, muy posiblemente, en ese adulto que, ante una situación concreta, sabe considerar, hacerse cargo de la realidad, ponderar esa situación, y que, haciendo todo esto, decide inteligente y libremente la línea de conducta a seguir.

Cada una de estas destrezas es transcendental para la consecución del mencionado objetivo educativo, pero si alguna hubiera de ser más importante sin duda lo sería la capacidad crítica, la ponderación. Todos los credos pedagógicos actuales —trátese de «alternativas», de proyectos educativos, o de orientaciones ministeriales— recogen la capacidad crítica como una de las capacidades fundamentales que desarrollar en el alumno. La capacidad crítica es, además, un arma imprescindible para el futuro adulto, teniendo en cuenta la multiplicidad de intereses que pugnan por ganarse la fe y la voluntad del ciudadano en la sociedad actual.

Nos preguntamos, sin embargo, cómo puede lograrse esta capacidad con independencia de principios y valores. Porque los criterios, base de la capacidad crítica, no son otra cosa. Son esos puntos de referencia respecto a los cuales se pondera la verdad o la falsedad de las cosas y, en su vertiente axiológica, la utilidad, conveniencia o bondad de las mismas. Y es aquí donde surge el problema a la hora de desarrollar en la práctica la capacidad crítica del alumno, hasta el

punto de hacernos dudar de que realmente esté siendo cultivada; porque, si ejercitar al educando en la aplicación de criterios que avalen la veracidad de sus conocimientos es tarea ardua, es mucho más arduo —y delicado, además— ejercitar al educando en la selección y aplicación de criterios de valor a estos mismos conocimientos.

Detrás de la frecuente inhibición del educador en esta materia —por principio, o de hecho— detectamos un honrado (¿justo?) temor a condicionar el juicio del alumno, tanto más así cuanto que, por lo general, se parte de una concepción subjetivista del valor. Pero, ¿de dónde tomará el futuro profesional y ciudadano puntos de referencia para su comportamiento?; y lo que es más, ¿cuándo habrá ejercitado su capacidad de juicio y de toma de decisiones, si se le ha evitado toda oportunidad de confrontamiento con cuestiones «ideológicas», toda oportunidad de ir haciéndose con criterios propios para poder emitir juicios propios? Nos preguntamos ¿cómo se le condiciona más? Porque si rehusamos ayudarle a que forme sus criterios, el niño, indefectiblemente, se hará con ellos más por ósmosis ambiental que por adhesión personal, más de manera inconsciente, incoherente, que consciente y congruente. De esta forma, la mayor parte de las veces, actuará por presiones ambientales, y, en el mejor de los casos, con una libertad disminuída, no con esa libertad que implica fidelidad a un principio asumido mediante la inteligencia y la voluntad.

El programa escolar no puede desentenderse de esta ardua tarea, so pretexto de no condicionar al alumno. El programa escolar es una aproximación a la realidad, que trata de desentrañar para el alumno. Pero, precisamente por eso, porque es desentrañar la realidad, sería incompleto si sólo apuntara al ser o estar de las cosas meramente empírico, desconectado de sus efectos, implicaciones en el orden del valor. Estos no pueden ignorarse sin que su estudio sea un estudio deficiente. Por ejemplo, una práctica económica, o una política, o la explotación de un descubrimiento científico, pueden atentar contra la libertad humana, contra principios religiosos de reverencia o de caridad, contra la justicia, contra la solidaridad humana... etc. Y de esto tiene que ser consciente el alumno, si una finalidad primordial de la educación es que éste comprenda la realidad, con todas sus implicaciones. Pero esto sólo puede hacerse si previamente tiene unos criterios de valor con los cuales cotejar los efectos de la práctica económica o política o científica, en cuestión.

Ocurre, sin embargo, que el criterio de valor no es un dato



—*datum*, algo dado— transferible y sobre el cual opera luego la mente. No puede administrarse y adquirirse de la misma forma que ocurre con ciertos conocimientos. Su adquisición consiste, en cambio, en un proceso altamente reflexivo y personal por parte del educando. Requiere verificar la coherencia entre el nuevo criterio en potencia y los que se poseen con anterioridad, y, en último término, entre el nuevo criterio y la propia interpretación de la existencia. De hecho, el criterio no es otra cosa que la afirmación de una determinada concepción de la vida. La vida puede ser explicada a partir del hombre, de la sociedad, de Dios, pero, necesariamente, tiene que existir una base concreta (llámese ideología, confesión religiosa o credo político) que, actuando a modo de premisa, permita derivar de ella una serie de proposiciones o principios, que son los criterios de valor. Así, por ejemplo, si yo creo en la dignidad de la persona, los principios de respeto, de justicia, de solidaridad hacia los demás se deducirán necesariamente de esta premisa y servirán de criterio para que yo pueda enjuiciar la conducta humana y la mía propia.

¿Qué facilidades ofrece la sociedad actual para asegurar el logro de la capacidad crítica por parte del futuro ciudadano? Son más bien escasas. Tenemos, por una parte, un amplísimo espectro de donde elegir criterios: ya no vivimos en una sociedad unitaria como hace algún tiempo, sino en una sociedad tremendamente pluralista, rica en el número de opciones posibles. Pero, por otra parte, no disponemos del silencio interior necesario para detenernos y contemplar descubriendo qué hay detrás de todas esas promesas. No hay más que pensar en los «mass media», unos recursos enormes que hemos reducido a la ridícula medida de nuestra demanda de información en píldora. Pensar en esos momentos de ocio sobrecargados de actividad. Pensar en las urgentes demandas de nuestra actividad profesional. Pensar, en fin, en los niveles en que se desarrolla nuestra comunicación interpersonal, familiar y de amistad. Si no la hubiéramos reducido a su mínima expresión, nos podría haber ofrecido la oportunidad de profundizar en el sentido de las cosas y de nosotros mismos.

Si la escuela no puede eludir la tarea de ayudar a que el alumno descubra y elija el valor, el problema radica en cómo hacerlo sin que ello perjudique a éste.

En ocasiones se ha intentado salvar la dificultad de la cuestión educación en los valores-libertad haciendo que el profesor se limite

a un papel meramente mostrativo, que consistiría en procurar resaltar la presencia del valor, haciéndolo desfilar por el escenario de las asignaturas de humanidades. Animaría al alumno a que considerara estos valores, adoptando una función de moderador: «¿qué valores se vivían en la situación descrita? ¿cómo afectaban las relaciones sociales de la época? ¿qué juicio os merecen? ¿por qué?»...

Existe en esta aproximación un honrado intento de ir más allá de la mera descripción del valor para intentar suscitar la toma de postura personal del alumno frente a él; es decir: intentar que lo acepte o rechace como criterio de valoración personal, absteniéndose el profesor de emitir su criterio, en bien de la libertad del alumno. Pero la libertad se entiende en este caso —permítaseme la imagen— como una extensa llanura cubierta de nieve que uno tuviera que vadear sin señalización alguna, sin esos indicadores que, levantados a los bordes del camino, muestran una vía expedita. Seguramente encontraríamos porciones de terreno firme muy válidas, pero también podríamos extraviarnos, hundirnos en desniveles... en fin, correr penalidades más o menos críticas que pondrían en peligro nuestra llegada a feliz término.

Centremos el asunto en el caso del joven. El profesor que es maduro —o camina honradamente hacia la madurez— ha recorrido con anterioridad este camino que ahora inicia el alumno, y su experiencia y su madurez tienen algo que ofrecer al joven. Repetimos: todo depende de la forma en que lo haga. Esta forma ha de ser respetuosa para con la filosofía de la vida del educando y respetuosa con su proceso reflexivo. De lo contrario, estaría adiestrando en hábitos en lugar de educar en virtudes, adoctrinando en unos criterios en lugar de ayudarle a su descubrimiento. El educador, al hacer ofrecimiento de los criterios que él considera valiosos para sí, habrá de estimular al educando para que, tan pronto como su edad lo permita, verifique por sí mismo la congruencia de estos criterios con su planteamiento personal de la vida, de forma que su adhesión —o rechazo— sea lo más plenamente consciente y libre posible.

Es quizás el momento oportuno para estudiar la otra línea que mencionábamos al principio: la del pluralismo ideológico en los centros, como forma de subsanar los condicionamientos que operan sobre la libertad del educando. Así pues, argüirían sus defensores, si además de tener en cuenta lo que hasta ahora llevamos dicho de capacidad crítica por parte del educando y de respetuosa ayuda del edu-

cador a éste en la adquisición y aplicación de criterios, si —además de todo esto— ofrecemos la oportunidad de que el educando conozca posturas diversas, compare, elija, ¿no tendríamos la fórmula ideal? Sólo entonces sería el educando auténticamente libre: con posibilidad de elegir entre distintas alternativas y de comprometerse con aquélla que él considera óptima. Para hacernos una idea, podríamos imaginar un centro integrado por profesores procedentes de un amplio espectro ideológico y confesional, cada uno de los cuales, en la forma respetuosa indicada, ofreciera su enfoque personal de la realidad. Y lo hiciera dejando clara constancia de los principios subyacentes en su evaluación de aquélla.

Posiblemente sería el procedimiento apropiado con alumnos universitarios, cuya capacidad crítica se supone adecuadamente desarrollada para entonces. Pero no a nivel de enseñanza media, cuando la capacidad crítica del alumno apenas está desarrollada. Sería pedir una tarea muy superior a sus nacientes recursos críticos, si se le sometiera a un bombardeo tal de planteamientos vitales y criterios tan dispares. Sería exponer el adolescente a la inseguridad, el relativismo o el escepticismo precisamente cuando más necesita, desde el punto de vista del desarrollo de su personalidad, tener un ideal sobre el que construir su proyecto de vida. Dos cosas son fundamentales en la educación a nivel de enseñanza media: una, desarrollar la capacidad crítica del adolescente; la otra, ayudarle a construir su «pista de despegue» para la edificación de su propia personalidad. Y esto último es imposible si el adolescente gasta todas sus energías en debatirse con la duda, o si capitula con el escepticismo, o con «cualquier cosa es válida». Como muy bien dice GONZÁLEZ DE CARDEDAL, «Educar es despertar la confianza en la posibilidad de vivir con sentido, alentar el deseo de asumir un proyecto dentro de una comunidad y encender la ilusión y el gozo de comenzar a realizarlo»<sup>2</sup>.

Desde esta nueva perspectiva vemos que ayudar a los alumnos a que conozcan y admiren los valores es sólo un primer paso y que no es suficiente. Habrá que procurar que, superado ese nivel de reflexión imprescindible, los valores pasen a incorporarse en la vida personal de cada uno, inspirando y contribuyendo a que realice su

2. GONZÁLEZ DE CARDEDAL, Olegario, *Iglesia y enseñanza*, «S. M. Revista de Orientación Educativa», n.º 42, octubre 1977, p. 27.



proyecto de vida. El valor, a diferencia del criterio que pregunta un sinfín de preguntas y adopta una actitud de objetiva ponderación crítica, el valor —decíamos— tiene además una inapreciable función ideal: de visualización de la meta hacia la cual orientar la conducta. El valor, así concebido, viene a ser la versión positiva, liberadora del mucho más restringido ámbito del criterio, que desempeña sólo el papel de sancionador de la verdad o bondad de las cosas. El compromiso con el valor hace que la persona se autodetermine, sea lo que ella cree que debe ser, libremente. Es entonces cuando el educando empieza a ser libre de verdad.

Pero en este compromiso hay un componente afectivo, actitudinal, mucho más fuerte que el que se requiere para el simple reconocimiento del valor. Para que el valor mueva la voluntad a la superación de uno mismo, de sus tendencias egoicas, es preciso que medie un «enamoramamiento», algo que añada sentido al sentido de la propia vida y que, añadiéndoselo, le infunda coraje. Así, si creo en la dignidad de la persona —y la quiero— me comprometeré con el respeto, la justicia para con los demás, por arduo que esto sea, porque son promesa de actualización de esa dignidad de la persona. He aquí el reto a la educación escolar: ayudar al joven actual a superar su desmoralización (o pérdida del sentido moral), y cooperar con él en el descubrimiento de la vida.

Resumiendo lo dicho, y centrándonos en el joven, la libertad del adolescente no es tal si no está debidamente pertrechada, por una parte, de valores y de criterios, y, por otra, de una inteligencia adiestrada, es decir: bien entrenada en la aplicación de estos valores y criterios a las distintas situaciones problemáticas de la vida, cuya bondad, conveniencia, viabilidad debe ser capaz de enjuiciar. Algunas de estas situaciones requerirán un juicio moral, otras un juicio meramente práctico acerca de su viabilidad, eficacia o conveniencia, pero todas necesitan de un punto de referencia y una capacidad de ponderación en el sujeto para ser resueltas satisfactoriamente. La escuela tiene obligación de desarrollar estos puntos de referencia y esta capacidad de aplicarlos reflexivamente, si efectivamente quiere formar personas libres para una sociedad democrática. Pero, al desarrollarlos, la escuela debe ser consciente también de que muchos de estos puntos de referencia son algo más que criterios: son valores, opciones asumidas personalmente para hacerlas vida propia, y, como tales, no pueden ser indicadas ni transmitidas

*M.ª CORO MOLINOS*

de una forma puramente intelectual sino igualmente hechas vida, bien en el ejemplo del educador y de otros modelos adultos, en el ambiente de la escuela, o bien experimentados en la propia vida del alumno. Y para ésto es preciso animar, alentar, ilusionar al alumno a que lo haga y a la vez cuidando bien de respetar su libertad.

