

LA LIBERTAD DE EDUCACION Y LA EDUCACION PARA LA LIBERTAD

Victor García Hoz

SUMARIO: 1. Educación, libertad y persona humana. 2. La libertad, la calidad y el derecho a la educación. 3. Concepciones reduccionistas de la educación. 4. La interpretación pragmatista de la escuela activa. 5. La reducción política de la educación. 6. La concepción criticista de la protesta. 7. Los reduccionismos pedagógicos y la libertad de educación. 8. Acción educativa y acción política. 9. Educación y servicio público. 10. Los puntos de fricción. Capacidad e incapacidad del Estado. 11. Factores de presión. 12. Las pretendidas soluciones. Escuela neutra y Escuela pluralista. 13. La solución justa. Participación y Escuela autónoma. 14. El sentido de la Escuela autónoma.

1. EDUCACIÓN, LIBERTAD Y PERSONA HUMANA

No parece que pueda rechazarse la idea de que la educación es un proceso de ayuda al hombre con el fin de capacitarle para realizar una vida verdaderamente humana. Pensando en la vida de un hombre en singular la educación se entiende como proceso de ayuda con el fin de capacitarle para formular y realizar su propio proyecto personal de vida.

Contrariamente con lo que ocurre con las cosas o puros objetos que tienen un ser predeterminado y fijo, el hombre puede ser de muchas maneras, entre las cuales tiene capacidad de decidir, de proyectar su actividad y su forma de vida.

Toda educación auténtica se realiza en función y al servicio de la persona humana. En la medida en que el hombre es un ser libre la educación se halla al servicio de la libertad.

El fundamento real de la educación está justamente en el ser personal del hombre. La libertad es la manifestación de la peculiar dignidad que el hombre tiene en virtud de la que se siente sujeto,

es decir, realidad distinta y superior al mundo de puros objetos que le rodean.

«La relación sujeto-objeto no es una relación de igualdad sino de superioridad en la que el sujeto se halla en una situación dominante respecto de los objetos.

La superioridad del hombre sobre el mundo se pone de relieve por dos vías: por la vía del conocimiento y por la vía de la acción.

Conocer es dominar, porque es poseer algo de la realidad del objeto conocido; la idea arranca del objeto para entrar en la mente. El pensamiento existencial ha puesto de relieve la peculiar experiencia psicológica del hombre que se siente dominado por los otros en la medida en que es mirado como cosa, en la medida en que alguien aranca un secreto, algo que se podía mantener escondido en lo íntimo de la personalidad.

El segundo camino es el de la acción. El dominio es aquí más patente. Sólo el hombre puede acercarse a las cosas y ser capaz de modificarlas de acuerdo con ideas que previamente ha concebido.

El mundo de la cultura y el mundo de la técnica arrancan de las dos posibilidades de dominio que acaban de mencionarse. Incorporar a un sujeto al mundo de la cultura, desarrollar en él las posibilidades de acción técnica, son dos claras formas de desarrollar lo que tiene de persona»¹.

Pero la máxima expresión de la persona es el uso efectivo de la libertad que se manifiesta en la capacidad de gobierno de sí mismo, en la capacidad de ser ley de sí mismo en algún modo. La realización de la persona es imperfecta en la medida en que se hace un uso imperfecto de la libertad. El camino hacia la perfección del hombre, es decir, su educación puede ser considerado como un despliegue sucesivo de las posibilidades de hacer un uso digno y eficaz, responsable, de la libertad.

El sentido de la libertad y sobre todo la aceptación de la responsabilidad en la vida humana se halla estrechamente vinculado al concepto que se tenga de persona y en especial a la diferencia entre considerar la persona como *principio* o considerarla como *resultado*. A los efectos de su proyección en el campo educativo de algún modo pudiera decirse que, con todas las salvedades, los diferentes conceptos de persona que operan en el mundo pedagógico se pueden reducir a las dos concepciones mencionadas que comportan a su vez dos actitudes radicalmente distintas.

1. Cfr. GARCÍA HOZ, V.: *Educación personalizada*, 3.ª edición, 3.ª reimpresión, Miñón, Valladolid, 1977, págs. 30-31.

Si la persona se entiende como *principio*, implícitamente se dice de ella que es origen de sus acciones, libre, y por consiguiente responsable. Si por el contrario la persona se entiende como *resultado*, sea de factores sociales, sea de factores biológicos o técnicos, no se le puede atribuir libertad ni responsabilidad alguna ya que la persona humana vendría determinada por tales factores, anteriores a ella.

Si se entiende la persona humana como principio, su educación, su perfeccionamiento, depende fundamentalmente de ella misma. Como principio de actividad se halla la persona humana en el origen de sus propios actos, con anterioridad a cualesquiera otros elementos materiales o sociales. De aquí la responsabilidad de sus acciones y al mismo tiempo el derecho de autodirigirse y por consiguiente de autoeducarse. La educación no es obra de no se sabe qué entidades sino del propio sujeto y en el caso de que éste no se hallara en condiciones suficientes para su autodirección, el derecho a gobernar su vida estaría en los mismos que le han dado la existencia, es decir, en los padres.

En estos tiempos de sociologismo exacerbado se habla con mucha frecuencia de la esencia humana «como el conjunto de las relaciones sociales» del hombre, como un producto de la sociedad misma². Por otra parte, desde un punto de vista radicalmente pragmático, apoyado en la visión exclusivamente técnica del mundo y de la vida humana, se afirma que el hombre está condicionado por factores biológicos y técnicos, de tal suerte que se pueden establecer condiciones a través de las cuales es posible anticipar y hasta cierto punto determinar las acciones humanas³.

Por lo que se refiere al hombre de la calle, sin preocupaciones teóricas, esta concepción se halla en el fondo de actitud tan generalizada en el mundo de hoy como la de dejarse arrastrar por las tendencias usuales, por las modas, por lo que se lleva, por los caprichos, huyendo así de la propia responsabilidad.

La libertad en la vida humana y en la educación, así como las exigencias de responsabilidad por las acciones, son las consecuencias inmediatas de concebir la persona como principio. La ausencia de la libertad y la manipulación de la vida y la educación son las consecuencias de considerar a la persona humana como resultado.

Junto a estas dos concepciones contrapuestas, la persona como principio y la persona como resultado, habrían de considerarse tam-

2. Véase más adelante lo relativo al reduccionismo político de la educación.

3. Véase más adelante lo relativo al reduccionismo pragmático de la educación.

bién otras dos ideas que generan a su vez otras tantas actitudes: la de que la persona es un ser absoluto y la de que es un ser limitado.

Fácilmente se comprende que en la concepción de la persona como resultado va implícita la idea de que es algo no absoluto sino dependiente de aquellos factores o relaciones que vienen a constituirlo. La posibilidad de entender a la persona como un principio absoluto requiere previamente que se la entienda así, como principio.

Entender la persona humana como algo absoluto es darse de cabeza contra la experiencia universal que nos está poniendo delante el carácter contingente de nuestro ser y la necesidad de relacionarnos con algo para poder vivir. La persona humana es principio, pero no absoluto, sino dependiente o participado, de otro anterior. Ha recibido el ser de otros y necesita relacionarse con el exterior para poder vivir. Relacionarse con el mundo objetivo como principio de conocer, relacionarse con los otros como principio de comunicación personal y relacionarse con la transcendencia como posibilidad de llegar a entender el sentido que la vida y la realidad tienen. En última instancia la consideración de la persona como principio no absoluto lleva implícito el reconocimiento de una realidad existente exterior a ella misma. Y de aquí la necesidad de hacerse cargo de las leyes que rigen esa otra realidad, leyes físicas para los objetos físicos, leyes morales para los hombres y la vida humana, lo cual se traduce en la necesidad de aceptar la existencia de una normativa, física y ética, anterior al hombre singular, que ha de ser tenida en cuenta para que la vida humana se desarrolle con normalidad.

Si el hombre es un ser participado, limitado, su libertad no puede ser tampoco absoluta. Habrá de aceptar las leyes morales que la justifiquen y la hagan legítima y las leyes físicas que condicionan su eficacia exterior. La zona de autonomía en la que la libertad del hombre se puede realizar eficazmente viene condicionada, repitámoslo, por las leyes físicas y morales que rigen la existencia del mundo y del hombre.

La educación tiene sentido como estímulo para que la persona humana alcance la plenitud de su desarrollo en el marco de la realidad de que el hombre mismo forma parte. Esto vale tanto como decir que la educación se justifica en la medida en que la persona es principio de su actividad, pero se deterioraría, y a la postre perdería su eficacia y aún su razón de ser, si no se hiciera cargo de las limitaciones anejas a todo ser contingente. Con estas precisiones se entenderá en su justo valor el derecho a la educación que el hombre tiene y que no es sino una manifestación de su derecho a la vida

dado que el hombre no llega realmente a vivir como persona sino a través del proceso educativo.

2. LA LIBERTAD, LA CALIDAD Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Cuando se habla del derecho a la educación se suele interpretar en términos puramente cuantitativos. Es idea común que el derecho a la educación se resuelve por una parte multiplicando los centros educativos de tal suerte que ningún niño o joven se quede sin puesto escolar, y por otra, alargando cada vez más el período de educación obligatoria con lo cual parece, aunque muchas veces no se cumpla en la realidad, que niños y jóvenes tienen más posibilidades educativas.

Sin duda ninguna, la educación tiene unos aspectos cuantitativos que no pueden ser olvidados y hasta se pueden considerar como condicionantes para la efectividad de una acción educativa. Pero la educación es una tarea difícil, vulnerable a las adulteraciones. El derecho a la educación no sólo el derecho a una determina «cantidad» de educación, sino el derecho a una educación de «calidad». Así como las necesidades de alimentación no se cubren simplemente con una suficiente cantidad de alimentos si éstos se hallan en malas condiciones, el derecho a la educación no se satisface a menos que la educación tenga la calidad suficiente.

No se puede hablar de educación en sentido propio, de educación real y auténtica, a menos que ésta cumpla la condición de perfeccionar todas las manifestaciones de la naturaleza humana, hacer a un hombre capaz de responder a todas las exigencias de su vida y desarrollar la persona del sujeto con todas las posibilidades y limitaciones dando unidad a su vida.

Cualquier tipo de educación que olvide alguna de estas exigencias reducirá la personalidad de un sujeto a la situación de un organismo al que se han amputado algunos de sus miembros.

Una educación responde a todas las exigencias de la naturaleza humana cuando estimula el desarrollo intelectual que capacita al hombre para alcanzar la verdad; el desarrollo moral que le capacita para buscar y realizar el bien; el desarrollo estético que le capacita para apreciar y realizar la belleza; el desarrollo técnico que le capacita para descubrir la utilidad de las cosas y emplearlas y para crear cosas útiles; y el desarrollo religioso que ayuda al hombre a relacionarse con Dios. La educación en función de la naturaleza humana contribuye a descubrir las leyes del espíritu esenciales en el

hombre y a desarrollar la capacidad de vivir conforme a ellas. La educación en función de la naturaleza humana se podría considerar como educación del hombre esencial.

Hablar de una educación capaz de responder a todas las exigencias de la vida es tanto como mencionar un desarrollo humano que alcance de hecho a la capacitación del hombre para satisfacer todas sus necesidades tanto biológicas cuanto psicológicas; para utilizar las distintas formas y posibilidades de actividad que el hombre tiene, el juego, la lucha, el estudio y el trabajo; para emplear todos los factores, técnicos y humanos, susceptibles de contribuir al perfeccionamiento y desarrollo de la vida individual y colectiva del hombre; para establecer relaciones fecundas en el ámbito de la familia en el cual se desenvuelve el amor y la afirmación personal, en el campo de la profesión como participación efectiva en la vida de la sociedad, en el campo de la amistad en tanto que comunidad espontánea de sentimientos y servicio y en el campo de la fe como participación en la vida divina. Así como la educación en función de la naturaleza humana se puede considerar como educación del hombre esencial la educación en función de las exigencias de la vida se puede considerar como educación del hombre existencial.

Pero la educación es un proceso que tiene realidad en cada persona en singular. Esto vale tanto como decir que la educación deberá tener en cuenta las características singulares de cada hombre, sus posibilidades y limitaciones, sus aptitudes y sus intereses, su intimidad o mundo interior; habrá de tener en cuenta la autonomía de la persona humana, es decir su capacidad de autogobierno, su capacidad de usar la libertad para dirigir su propia vida con responsabilidad personal. Igualmente habrá de tener en cuenta la condición de realidad abierta que tiene toda persona humana y por consiguiente, la necesidad de establecer relaciones: relaciones de dominio con las cosas materiales que le rodean; relaciones de igualdad y colaboración con sus semejantes los hombres; y relaciones de reconocimiento y aceptación del ser absoluto, Dios.

La educación personalizada se puede entender como una síntesis de la educación exigida por el hombre esencial y la exigida por el hombre existencial en la peculiaridad de cada persona en la que la esencia y la existencia del hombre toma realidad. La finalidad más clara de la educación en tanto que actividad personalizada es la de desarrollar la capacidad de hacer uso responsable de la libertad a través del cual el hombre gobierna su vida de acuerdo con las exigencias de la dignidad de la persona humana. Y como el uso responsable de la libertad requiere la posesión de un criterio perso-

nal, la formación del criterio es objetivo prevalente de toda educación.

Hay una sutil manera de conculcar el derecho a la educación que consiste en utilizar la enseñanza que se imparte, no como medio de desarrollar la capacidad de criterio personal, sino utilizándola como inductación para manipular a un sujeto según la ideología o los intereses del que se proclama educador. Dicho está en las anteriores palabras, de alguna manera, que el desarrollo de criterio es la piedra de toque, el contraste, de una auténtica educación, porque la calidad de la educación incluye necesariamente la formación de hombres libres con criterios propios para enjuiciar la realidad y decidir lo que deben hacer, y con iniciativa y aptitudes prácticas para utilizar, y en su caso modificar, el mundo que les rodea.

La formación del criterio personal, tomado como expresión de calidad educativa, presupone y conlleva el desarrollo de aptitudes mentales y técnicas así como el desarrollo de capacidad de apreciar los valores exigidos por la dignidad de la persona humana. La paradójica existencia humana nos lleva a una curiosa constatación: constantemente decimos, y aceptamos, que todos los hombres son iguales y jamás hemos visto a un hombre que sea igual a otro. La educación tiene que servir para alumbrar y fortalecer la conciencia clara de que todos los hombres somos partícipes de una esencia común, porque en ella reside toda posibilidad de convivencia; pero también ha de servir a las diferencias entre los hombres porque ellas son el punto de apoyo de la libertad y la riqueza del desarrollo humano; ha de estimular el desarrollo personal en tanto que proceso para llegar a ser capaz de usar adecuadamente (con legitimidad y eficacia) su libertad.

Una educación auténtica requiere que se desenvuelva en un ambiente y a través de unas técnicas en las que la iniciativa y la responsabilidad de los que se educan tengan ocasión constante de manifestarse. La educación para la libertad o, si se quiere, el aprendizaje del uso responsable de la libertad, está sujeto a la ley general de todo aprendizaje. Nada puede aprenderse si no se intenta realizar antes de que sea uno capaz de hacerlo. Así como uno no puede aprender a nadar sino echándose al agua antes de saber nadar ni aprende a andar en bicicleta si no intenta andar en bicicleta antes de saber, no es posible adquirir la capacidad de utilizar adecuadamente la libertad si no se tiene ocasión de ejercer o realizar actos libres aún antes de estar capacitados para ellos. La educación no puede desarrollar la capacidad de obrar libre en el hombre si ella misma no se desenvuelve en un ambiente de libertad.

En las anteriores palabras está dicho que para una educación

auténtica es menester un ambiente de libertad. En la existencia o no de este ambiente radica la diferencia entre educación por una parte y amaestramiento o manipulación por otra.

Educación, ya se dijo, es el proceso de ayuda a un sujeto para que llegue a ser verdaderamente libre. El amaestramiento es la imposición coactiva de unas maneras de conducta que implican la adquisición de hábitos exteriores para hacer alguna cosa. A los animales se les puede amaestrar, no educar.

Manipulación es también un sutil proceso en el cual con apariencias de servicio a la persona humana en el fondo al hombre se le pone al servicio de aquel que manipula. Manipular la educación no es más ni menos que condicionar la actividad de un hombre de tal suerte que sus obras se realizan de acuerdo con criterios ajenos al sujeto que las lleva a cabo.

3. CONCEPCIONES REDUCCIONISTAS DE LA EDUCACIÓN

Planteado el problema de la exigencia de calidad, o autenticidad como ahora se dice, de la educación, toda actuación educativa debe abrirse, ya se dijo antes, a todas las posibilidades del hombre. Cualquier concepto reduccionista, incompleto o cerrado del ser humano y de la vida, desemboca en una negación efectiva de la libertad en la educación.

Tal vez, con las limitaciones propias de toda generalización, se pudieran resumir las concepciones incompletas y cerradas de la educación a tres corrientes de pensamiento muy extendidas en nuestros días: la interpretación *pragmatista* de la escuela activa, la reducción *política* de la educación y la concepción *criticista* de la protesta.

4. LA INTERPRETACIÓN PRAGMATISTA DE LA ESCUELA ACTIVA

Es muy difícil hacer una caracterización del amplio movimiento de la escuela activa que llena todo el siglo XX y que presenta el gran mérito de paliar los efectos de lo que se pudiera llamar extremismo libresco en la educación. Frente a una concepción puramente intelectualista en la que el aprendizaje reviste principalmente la forma de memorización de lo que se escucha o se lee, la escuela activa insiste en la necesidad de actividad externa, material y sensible, como medio indispensable para la educación.

Como en tantas ocasiones, el movimiento de la escuela activa prestó un servicio inapreciable a la educación escolar intentando hacer de los centros docentes instituciones mucho más ricas en actividades, más motivantes para los escolares y más eficaces en el aprendizaje. Pero pronto la escuela activa fue objeto de una visión parcial, negativa en última instancia cuando, por evitar la influencia excesiva de la pura receptividad de lo que se enseña, cayó en el extremo opuesto de rechazarla totalmente desterrando de la educación la actividad interior del hombre, la atención a los conceptos generales, la reflexión, intentando apoyar toda la educación en la actividad externa, material y sensible, reduciendo al mismo tiempo el concepto de educación a un medio de llegar a ser capaz de satisfacer las necesidades materiales, en otras palabras, haciendo de la utilidad el criterio máximo de la educación.

Y como en el concepto pragmático de la ciencia, ésta se justifica por su utilidad, es decir, por su capacidad para modificar la realidad, incluyéndose en ésta la realidad humana, y para controlarla, la tecnología es el epígono de la ciencia, y la ciencia y la tecnología se convierten en el fundamento básico de la escuela activa, los ídolos absolutos de la educación.

El más conocido representante de la escuela activa, es, sin duda, John Dewey cuya expresión «learning by doing», traducida corrientemente por «enseñar haciendo», ha venido a constituir como el lema universal de la escuela activa. El extremo tecnicista y pragmático tal vez pueda personificarse en Burrhus Frederic Skinner, bien conocido profesor de Harvard, iniciador de la instrucción programada, técnica de aprendizaje muy extendida, especialmente en los centros y actividades de formación profesional.

Vaya por delante que Skinner ha prestado un gran servicio a la educación al ofrecer las bases de la enseñanza programada. Pero, como acontece con tantos científicos, Skinner extrapoló abusivamente los datos de experiencia y, contradiciéndose a sí mismo en cierto modo ya que no quiere dar valor a las teorías⁴, formula una teoría de la ciencia y de la educación difícilmente aceptables por su reduccionismo naturalista y utilitario, es decir, recusables más por lo que niegan que por lo que afirman.

Efectivamente, se puede aceptar con Skinner que «la ciencia no describe solamente, también predica». Pero difícilmente se puede

4. En 1950 publicó su artículo más polémico, *¿Son necesarias las teorías del aprendizaje?* Véase SKINNER, B. F.: «Are theories of learning necessary», *Psychol. R.*, págs. 193-216.

aceptar que no haya otra ciencia que la natural. Parece muy aventurado afirmar que «toda esta serie de actividades intelectuales (se refiere a las ciencias no naturales) manifestada por juicios de valor, intuición o interpretación nunca se ha explicado claramente, ni han demostrado hasta el momento la menor capacidad para producir un cambio en nuestra situación presente»⁵. Si la validez de una ciencia se ha de vincular a su «capacidad para producir un cambio en nuestra situación presente» habrá de pensarse que lo más científico es la revolución o la guerra porque parece obvio que estos tipos de actividades son los más capaces de producir cambios en cualquier situación humana.

También resulta excesivamente reducido y pobre el concepto de educación skinneriano según el cual la educación es «el establecimiento de una conducta que representará en el futuro una ventaja para el sujeto y para los demás»⁶. En un concepto intelectual distinto de aquel en el que se mueve Skinner, se podría tal vez aceptar el aludido concepto de educación siempre que ventaja se entendiera como excelencia, perfección o bien, material o espiritual para un sujeto. Pero esta interpretación evidentemente desborda el pensamiento de Skinner para quien, la interioridad del hombre no tiene sentido. «El hecho interno —escribe— es, como máximo, sólo un eslabón en una cadena causal y, generalmente, ni siquiera eso»⁷.

La educación viene a quedar reducida a un sistema de refuerzos artificiales para adquirir un tipo de conducta en la que, vaciado el hombre de su interioridad, sólo quede lo externo, lo material.

Claro está que despojado el hombre de todo lo que no sea hecho físico la libertad no se sostiene y se destruye el concepto mismo de educación como servicio a la persona humana y aún «como ventaja» para el sujeto. Porque efectivamente, flaco servicio se presta a un sujeto cuando la educación se reduce al establecimiento de unas condiciones a través de las cuales «podemos anticipar y, hasta cierto punto, determinar sus acciones»⁸. «La lucha del hombre en pos de la libertad —escribe el mismo Skinner—⁹ no se debe al deseo de ser libre sino a ciertos procesos conductuales característicos del organismo humano cuyo efecto principal estriba en el rechazo o en la huida de ciertos aspectos "aversivos" del medio ambiente».

5. SKINNER, B. F.: *Ciencia y conducta humana*, Barcelona, Fontanella, 1969, págs. 36-37.

6. *Op. cit.*, pág. 371.

7. *Op. cit.*, pág. 265.

8. *Ibid.*, pág. 36.

9. SKINNER, B. F.: *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Fontanella, 1977, pág. 59.

En otras palabras, la libertad no es atributo de la voluntad sino cierto proceso orgánico que por lo mismo puede ser sometido a control.

5. LA REDUCCIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

La utilización política de la educación tiene una larga historia que podemos suponer se inicia, por lo que a civilización occidental se refiere, en la Esparta de Licurgo y en las teorías políticas de Platón que prácticamente revivieron en la política escolar de Napoleón quien convirtió la enseñanza en una actividad estatal.

A lo largo del siglo XIX se fueron extendiendo las luchas y presiones por incorporar de hecho la tarea educativa a las funciones exclusivas del Estado al mismo tiempo que a través de la doctrina hegeliana de la «formación» (bildung) uno de cuyos pasos es la libertad objetivada en el Estado¹⁰, los totalitarismos nazis y marxistas absolutizan la idea de la educación como quehacer político¹¹.

Aunque no es fácil encontrar en Marx, y tal vez fuera contradictorio con su pensamiento el pretenderlo, una definición de educación, desde el momento en que establece que «la sociedad misma produce al hombre en cuanto hombre»¹² está abriendo la puerta a la idea de la educación como resultado y como quehacer del Estado que de hecho gobierna a la sociedad. Y así ocurrió que en la primera realización del marxismo, en Rusia, antes de que pasara un año del triunfo de la Revolución, el Comité Ejecutivo Central del Partido Bolchevique estableció la escuela única. Pero no sólo la educación institucionalizada pasó a manos del Estado, sino también esos otros medios que ahora se llaman de comunicación social. Concretamente, todavía en pleno caos revolucionario, firma Lenin en 1919 el Decreto que pone la producción y distribución de películas para todo el territorio de la URSS en manos del Comisario del Pueblo para la Instrucción Pública.

Gramsci, el teórico italiano del marxismo, considera la educación no sólo como un elemento consolidador de la revolución sino el medio revolucionario por excelencia. Para Gramsci la revolución será obra principalmente de los intelectuales y como éstos se forman

10. Cfr. ZULOAGA, M. I. G.: *Fuentes del humanismo marxista*, Universidad de Valencia, 1974, págs. 109-110.

11. Vid. GARCÍA HOZ, V.: «Direcciones actuales de la Pedagogía», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 8, oct.-dic., 1944, págs. 445 y ss.

12. MARX, C.: *Manuscrits*, Paris, Editions Sociales, 1962, pág. 89.

en las escuelas, las escuelas han de ser el objetivo primero de la acción revolucionaria¹³.

Aunque ahora no tenga la vigencia del marxismo bueno será decir que en la misma línea de politización del proceso educativo se halla el pensamiento nazi. Baste como muestra la cita de Helmut Stellrecht, uno de los teóricos de la educación nazi, quien afirma que «este quehacer (la educación del pueblo) es, tanto en su estructura interna como en sus procedimientos prácticos, de naturaleza política»¹⁴. En realidad, comunismo y nazismo son herederos y descendientes de Hegel, uno por la izquierda y otro por la derecha, hecho que explica su coincidencia de actitud contra la libertad de educación.

En los años 70 asistimos a un curioso renacimiento del concepto de liberación para caracterizar algún movimiento en el cual también la educación queda absorbida por la política. Ya Hegel utiliza la palabra liberación como un elemento conceptual de la formación humana. Cierto que toda educación auténtica es liberadora en el sentido de que se halla al servicio de la libertad dado que la educación es perfeccionamiento de la persona humana y un hombre es persona en la medida en que es un ser libre. Pero si el concepto de libertad se restringe a la lucha por romper las estructuras sociales se obtiene una visión exclusivista y parcial de la incidencia de la educación en el desarrollo de la libertad. Esto es lo que ocurre, desdichadamente, con la llamada «educación liberadora» en la interpretación de Paolo Freire. En ella se confunde la acción educativa con la acción política y se reduce el proceso educativo a un mero instrumento de la revolución y la lucha de clases, tal como el marxismo lo entiende. Las siguientes palabras son reveladoras en este sentido: la educación es concientización y «la concientización no puede ser bla, bla, bla... alienante, sino un esfuerzo crítico de desdoblamiento de la realidad que implica, necesariamente, un compromiso político. No hay concientización si de su práctica no surge la acción consciente de los oprimidos, en cuanto clases sociales explotadas, en la lucha por su liberación. Por otra parte, nadie concientiza a nadie, el educador y el pueblo se concientiza a través del movimiento dialéctico entre la reflexión crítica sobre la acción anterior y la acción subsiguiente en el proceso de aquella lucha»¹⁵. Remachando la idea, Paolo Freire repite: «En

13. GRAMSCI, A.: *La formación de los intelectuales*, Barcelona, Grijalbo, 1974.

14. STELLRECHT, H.: *Neue Erziehung*, Limpert, Berlín, 1943, pág. 8.

15. FREIRE, Paolo.: Conferencia pronunciada en un Congreso celebrado en Lima (julio de 1971) titulada «Educación, crisis y esperanza». Esta Conferencia se

verdad, no hay humanización sin liberación, así como no hay liberación sin una transformación revolucionaria de la sociedad de clases dentro de la cual no cabe la humanización»¹⁶.

«La educación liberadora se inserta en una Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará»¹⁷. Por otra parte, la educación liberadora es tarea negada a los «opresores» y se justifica el carácter eminentemente pedagógico de la revolución¹⁸. No parece una exageración decir que la *Pedagogía del oprimido*, una de las obras básicas de Freire, es un manual del revolucionario, reiteradamente apoyado en citas de Engels, Marx, Lenin, Marcuse, Sartre y «Che» Guevara.

En el fondo, el reduccionismo político implica una degradación del concepto mismo de educación que de ser un proceso a través del cual la persona camina hacia su completa realización pasa a ser un proceso uniformante en el cual desaparece el carácter personal del pensamiento para ser sustituido por un pensamiento idéntico en todos los miembros de la sociedad. La educación se convierte en un medio para alcanzar las metas de la política. La libertad personal queda aprisionada por el proceso de la revolución y por la voluntad de quienes detentan el poder político.

6. LA CONCEPCIÓN CRITICISTA DE LA PROTESTA

De alguna manera la concepción marxista de la educación se presenta como una educación basada en la crítica de la realidad social y pedagógica de la sociedad burguesa. Pero la actitud crítica en la educación ha ido más allá del marxismo organizado. A partir de los años 60 se pueden observar, dentro de la gran complejidad del movimiento, dos direcciones predominantes: Una de raíz básicamente anarquista, que rechaza cualquier elemento que venga de una autoridad o que implique una norma estable. Otra, de vago

halla reproducida en sus más importantes fragmentos en el *Mensaje de Paolo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Ed. Marsiega, Madrid, 1972, págs. 135-136. Este libro es un conjunto de textos seleccionados por el Instituto Ecuménico al servicio del desarrollo de los pueblos (INODEP). Está garantizado en un prólogo del mismo Paolo Freire y por esta razón se puede dar por texto auténtico.

16. *Op. cit.*, pág. 31.

17. FREIRE, Paolo: *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, ed. Tierra Nueva, 1972, pág. 38.

18. *Op. cit.*, pág. 65.

origen romántico y carácter utópico, que rechaza la existencia misma de cualquier sistema escolar.

Respecto de la crítica y sus relaciones con la educación se han de hacer igualmente algunas precisiones. En primer término, en el supuesto de que la capacidad de utilizar el propio criterio es lo que da carácter humano a nuestro vivir resulta explicable el que se vaya extendiendo la idea de que el sentido crítico se encuentra implicado en el proceso de la educación auténtica¹⁹. De aquí el que con toda razón se haya estudiado el sentido crítico como un objetivo de la educación actual²⁰.

Pero también en el problema de la educación en función del sentido crítico hay un malentendido que empieza en la concepción parcial de lo que el sentido crítico es. Porque de significar la capacidad de no aceptar pasivamente ninguna aseveración sin preguntarse por el valor que ella tiene según los fundamentos en que se apoya ha pasado a interpretarse como una actitud negativa, de rechazo de todo lo que venga de los demás, especialmente de los que de alguna manera están constituidos en autoridad. Esta actitud se ha difundido rápidamente como una moda en la juventud y su manifestación más ostensible es el rechazo de todo lo que proceda del llamado «establishment». Y como se entiende que las instituciones escolares y los profesores, lo mismo que las familias y los padres, son productos del «establishment» hay una actitud de rechazo generalizado hacia lo que el maestro enseña. No se acepta la superioridad del maestro quien en este concepto parcial «de la educación para la crítica» queda convertido en un «animador de grupo».

En el fondo de esta actitud crítica, sesgada y negativa, se halla el rechazo de la realidad objetiva como fuente y contraste de la verdad. «La objetividad... es hoy el estilo rector de la vida de nuestra sociedad: el modo más autoritario de mirar el yo, los otros y el conjunto de nuestra realidad ambiental»²¹.

La verdad se sustituye por la opinión; y como las palabras se vacían de su contenido objetivo para llenarse de la significación que cada uno les da, a la postre se hace imposible el diálogo. La repulsa violenta resulta la actitud adecuada frente a la ciencia, y también

19. HIRST, P. H. and PETERS, R. S., *The logic of education*, London, Rotledge, 1970.

20. IBÁÑEZ MARTÍN, J. A.: «El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea», en *Revista de Filosofía*, n.º 108-111, enero-diciembre, 1969, págs. 77-93.

21. ROSZAK, T.: *El nacimiento de una contracultura*, Barcelona, Kairós, 1969, pág. 232.

frente a la tecnología. «El monopolio más esencial que hay que hacer estallar... (es el) monopolio psíquico de la consciencia objetiva»²².

La actitud de rechazo originada por una concepción parcial de lo que es el sentido crítico y su educación ha originado a su vez una crítica, también sesgada y parcial, de la educación y la institución escolar.

Al final de los años 60 asistimos a la manifestación de un pensamiento opuesto radicalmente a la institución escolar. Me estoy refiriendo a Ivan Illich, que en 1970 publicó su obra sobre desescolarización de la sociedad²³, en el cual defiende la tesis de la inutilidad de la escuela. Por los mismos años Everett Reimer habla de la muerte de la escuela y la necesidad de buscar soluciones para sustituirla²⁴.

Al mismo tiempo que iba cuajando el pensamiento de la inutilidad de la escuela, se iba forjando también la revuelta de la escuela o los escolares mismos contra la técnica. Manifestaciones de esta actitud se pueden considerar la revuelta estudiantil, fenómeno que alcanza extensión universal y que se manifestó con carácter multitudinario en los acontecimientos de 1964 en la Universidad de California, Berkeley²⁵.

Paul Goodman intenta sacar consecuencias prácticas de esta actitud contestataria contra la técnica, realizando una crítica de la educación superior que termina con un llamamiento para organizar Universidades libres, regidas por los propios estudiantes²⁶. En niveles inferiores de educación se puede situar en la misma línea de protesta contra la tecnificación, las realizaciones, que no han acabado de cuajar, de escuelas pequeñas como la First Street School, de los barrios orientales de la ciudad de Nueva York²⁷.

En esta línea de incapacidad receptiva y de rechazo de toda autoridad, y subsiguientemente de toda norma anterior a uno mismo se puede situar el amplio movimiento de «permisividad» que caracteriza nuestra sociedad y que también ha entrado en la educación.

22. *Op. cit.*, pág. 225. Véase también en la misma obra todo el punto VII. «El mito de la consciencia objetiva», pág. 221 a 225.

23. ILLICH, Iván: *Deschooling society*, Doubleday, Inc. New York, 1970.

24. REIMER, E.: *The School in dead*, Doubleday, Inc. New York, 1970. Hay traducción española publicada en 1973.

25. LIPSIT, S. M. and WOLING, S. S., eds. *The Berkeley students revolt: Facts and interpretations*, New York, Anchor Book, 1966.

26. GOODMAN, P.: *La deseducación obligatoria*, Fontanella, Barcelona, 1973.

27. DENNISON, G.: *The lives of Children. The Story of the Firts Street School*, Penguin, London, 1972.

7. LOS REDUCCIONISMOS PEDAGÓGICOS Y LA LIBERTAD DE EDUCACIÓN

Las concepciones incompletas y cerradas a que acaba de hacerse alusión, la pragmatista, la política y la criticista, terminan por anular la libertad o hacer de ella un elemento destructivo de la vida humana. La reducción pragmatista y la reducción política entienden la persona humana exclusivamente como resultado. Por esta razón, según se dice en las primeras páginas de este trabajo, se anula el concepto de libertad y se carece de base para la exigencia de responsabilidad personal. De hecho, trasladan la libertad haciendo sujeto de ella teóricamente a la sociedad pero en realidad entregando a unos pocos hombres la posibilidad de decidir por los demás. En efecto, no se puede negar la evidencia de que la sociedad está construida, no simplemente formada, por hombres. Se puede uno imaginar que la Revolución francesa se hubiera podido hacer sin hombres que mandaran; pero lo cierto es que por delante de la acción de masas estuvo la actividad personal de Marat, Robespierre, Napoleón... También se puede uno imaginar la Revolución rusa como obra exclusiva de las masas hambrientas, de obreros y soldados; pero no se puede negar el hecho de la intervención personal de Lenin, Trosky, Zinoviez, Stalin... Así en el marxismo la libertad se traslada teóricamente a la sociedad, que ya en el pensamiento de Hegel era la depositaria y objetivadora de la libertad; pero de hecho la sociedad está dirigida por el Partido, y éste por determinados hombres. Se ha quitado la libertad de muchos para someterla al poder de unos pocos, que se atribuyen, entre otras, la misión de conformar a los demás con las ideas que esos pocos tienen sobre la vida y el ser humano.

En el caso del pragmatismo tecnócrata, igualmente la libertad se niega al individuo; la educación condiciona y predice la conducta del hombre singular. Pero ¿quién establece esas condiciones y la predicción de la futura conducta? ¿Los medios de comunicación social? Pero el uso de estos medios está regido por alguien, ¿las máquinas o los ordenadores? Pero tras de la máquina está siempre el hombre poniéndola en situación de funcionamiento y tras del ordenador igualmente se halla el hombre que confecciona los programas e introduce los datos. El resultado, en el terreno de los hechos, es que la libertad de educación de cada ser humano o la de los que tienen en concreto la responsabilidad de su vida, los padres, queda sometida al poder de unas pocas personas o grupos, desconocidos generalmente, que también intentan conformar a multitud de hombres de acuerdo con los intereses de unos pocos.

Por otro lado, la concepción de la persona que he llamado criticista, al convertir la existencia individual en principio absoluto, la vida toda y la educación no puede surgir sino del propio individuo con lo cual parece que se le ofrece la máxima libertad. Pero esto no es más que un ofrecimiento o una concesión ilusoria. Para hacer eficaz su libertad es necesario tener en cuenta la realidad y las leyes físicas, exteriores y anteriores al hombre. Por ejemplo, la decisión *libre* de salir por la ventana de un décimo piso es una ley destructora porque la ley de gravedad hará que el sujeto se estrelle y acabe su vida. Si no se admite alguna norma ética o de convivencia, independiente y por encima del sujeto individual, no es posible la convivencia humana y los actos libres se convierten en fuente de conflictos. La aparente libertad es algo sin sentido porque sume al hombre en la anarquía, en la agresividad o en la evasión y el aislamiento.

8. ACCIÓN EDUCATIVA Y ACCIÓN POLÍTICA

En páginas anteriores se ha hecho referencia al reduccionismo político de la educación. De hecho, las principales dificultades y obstáculos a la libertad de educación vienen de parte del poder político, del poder que había de estar para garantizar la libertad del hombre.

Esta paradójica situación, nace de uno de los errores más extendidos en los momentos actuales, la «confusión de la acción educativa con la acción social o la política»²⁸. Dicha confusión es consecuencia principalmente del determinismo social. Si se admite que la sociedad lo es todo, el hombre se halla determinado por las estructuras sociales y la evolución histórica de la humanidad en tanto que conjunto, de donde cualquier acción que se quiera realizar en función de un hombre es una acción ilusoria a no ser que sea una acción social. Pero cuando se acepta la idea de que el ser individual de cada hombre es una persona, es decir, una realidad sustantiva que, aun cuando esté condicionada por determinadas relaciones sociales y objetivas, conserva su carácter de principio de actividad capaz de decidir sobre su propia vida, se puede distinguir claramente entre la acción que tiende al perfeccionamiento de la persona y la que tiende al perfeccionamiento de la sociedad, aunque uno y otro tipo de actividad tengan estrechas relaciones.

28. Cfr. GARCÍA HOZ, V.: «La educación liberadora de Paolo Freire» en *Educadores*, n.º 77 marzo-abril, 1974, pág. 165.

Un autor tan poco sospechoso de tradicionalismo como Kerscheneiner afirma explícitamente que el educador «no aspira a redimir a la humanidad, sino a este o aquel hombre aislado o concreto»²⁹. Y una de las estrellas del progresismo pedagógico, Neill, el creador de la escuela de Summerhill, también afirma que con su escuela lo que pretende es hacer felices a los niños que a ella acuden sin hacerse cuestión de la reforma de la sociedad³⁰. Ahora más que nunca, conviene distinguir con claridad, lo que es acción educativa de lo que es acción social o política, porque de la confusión únicamente se siguen ideas erróneas y actuaciones equivocadas. La educación tiene como fin el mejoramiento del hombre, es un servicio a la persona humana, mientras que la acción social o política tiene como fin el mejoramiento de la sociedad, es un servicio a la comunidad.

Claro está que de la educación se siguen consecuencias beneficiosas para la sociedad y, recíprocamente, de la acción política y social surgen consecuencias para la educación. Con todo rigor se puede decir que la educación es un servicio directo a la persona e indirecto a la sociedad, mientras que la acción social o política es un servicio directo a la sociedad e indirecto a la persona humana.

Por no distinguir con claridad entre la acción educativa y la acción política se desorbita con tanta frecuencia la intervención del Estado en las tareas educativas, pretendiendo desplazar a las personas y entidades que por naturaleza están llamadas a la acción educadora. Especialmente ha de mencionarse a la familia, que ha venido realizando su labor educativa a lo largo de los siglos, auxiliada por las instituciones escolares desde el momento en que por el desarrollo de la cultura necesitó la ayuda de entidades específicamente dedicadas a la educación. «Durante siglos la escuela se ha venido ocupando de la educación, sin pretender suplantar a la familia. Pero cuando los ideólogos y gobernantes modernos se hicieron cargo de la trascendencia política que la educación podía tener el ansia de dominio y manipulación del hombre volvía al primer plano y al intento de llevar a la realidad algún viejo sueño de que el Estado fuera el único agente educador»³¹.

Que un Estado moderno no pueda despreocuparse de la educación es algo que ni se cuestiona; ahora bien, que el Estado tenga que realizar la educación es otro cantar. Sin entrar en disquisiciones

29. KERSCHENEINER, G.: *El alma del educador*, Colección Labor, Barcelona, 1928, p. 71.

30. NEILL, A. S.: *Summerhill*, Penguin Books, Harmondsworth, 1971, pág. 109.

31. GARCÍA HOZ, V.: *Familia, sexo, droga*, Rialp, Madrid, 1976, págs. 49-50.

especulativas que pudieran parecer afectadas, puede resultar sumamente ilustrativo, aunque quizá parezca un razonamiento burdo, considerar el paralelismo existente entre la educación y el desarrollo biológico. También es misión del Estado, sin duda ninguna, preocuparse de que todos sus miembros tengan la posibilidad de alimentarse adecuada y suficientemente, pero ¿aceptaríamos que el Estado nos señalara el menú de cada día y tuviéramos que ir a ingerirlo en establecimientos públicos preparados al efecto? Lo que parece que del Estado podemos esperar, y tal vez exigir, es que cuide del condicionamiento social a propósito para que cualquier ciudadano tenga los medios necesarios para alimentarse adecuadamente.

Aunque los paralelismos nunca son perfectos, de algún modo pudiera decirse otro tanto de la educación. Del Estado podemos esperar, y aún exigir, que ordene los elementos de la sociedad de tal suerte que cualquier ciudadano pueda recibir los estímulos educativos convenientes para el desarrollo de su personalidad. Pero de eso a decir que el Estado sea la única entidad que realice la acción educativa media un abismo.

La atribución exclusiva de las tareas educativas al Estado es el exponente de una política totalitaria ya expresada teóricamente por Platón en *La República* y después, aunque mitigada, también *Las Leyes* y que revivió en el movimiento secularizador del siglo XVIII que alcanza su plena manifestación legal y administrativa en la acción política de Napoleón. Para consolidar la obra revolucionaria, Napoleón convirtió la enseñanza en una actividad estatal. Como él estaba preocupado predominantemente por la formación superior, a fin de que la Universidad sirviera a su Estado centralista y absorbente, barrió las Universidades libres para convertirlas en Universidades del Estado cuya misión principal era la de formar funcionarios adictos al nuevo sistema político.

La trayectoria de los partidos que se inspiraron en la Revolución Francesa y dicen abominar de toda tiranía es verdaderamente curiosa.

Por una parte nos encontramos con una clara expresión del pensamiento liberal en orden a la enseñanza en las palabras de D. Manuel Ruiz Zorrilla, Ministro de Fomento del gobierno revolucionario de 1868 quien el 21 de octubre de este año, publicó un Decreto relativo a «una nueva ordenación de la enseñanza». La justificación que daba el prólogo de tal Decreto dice: «Sirviendo la enseñanza para propagar la verdad, cultivar la inteligencia y corregir las costumbres, es absurdo encerrarla dentro de los estrechos límites de los establecimientos públicos. Cuanto mayor sea el número de

los que enseñen, mayor será también el de las verdades que se propaguen, el de las inteligencias que se cultiven y el de las malas costumbres que se corrijan. Dejar a los que saben sin libertad para comunicar sus ideas, es en el orden científico y literario lo mismo que en la agricultura dejar incultos los campos, o la industria fabril privarse de la cooperación de los agentes naturales... es además contrario a justicia negar a los hombres el derecho de enseñar; todos tenemos las condiciones precisas para el cumplimiento de los fines de la vida, y es tiránica e inicua la ley que nos niega los medios de conseguirlo. Mientras que el que enseña no falte a las prescripciones eternas de la moral y no infrinja las leyes penales del país, el poder público tiene el deber de respetar y no dificultar el ejercicio de un derecho que tiene su raíz en la naturaleza humana»³².

Las anteriores palabras revelan el liberalismo ingenuo del que piensa que «por cada escuela que se abre una cárcel se derrumba» y que expresa sus sueños en palabras como el párrafo siguiente también del mismo Decreto: «Llegará un tiempo en que, como ha sucedido en la industria, la competencia entre los que enseñan se limite a los particulares, desapareciendo la enseñanza oficial. Así lo aconseja el estudio de los móviles de la actividad humana y así será porque no puede menos que ser»³³.

Pero las expresiones auténticas del pensamiento liberal como las que se acaban de mencionar no rigieron de verdad la política liberal del siglo XIX. Al pensamiento auténticamente liberal se sobrepuso el afán de poder y el intento de hacer de la educación un instrumento político. Como la Iglesia era la entidad que se dedicaba principalmente a las tareas educativas era ella principalmente la entidad contra la que se debía de ir en primer lugar si se quería utilizar la educación como instrumento político poniéndola al servicio del Estado. El liberalismo se traicionó a sí mismo y aspiró al monopolio de la educación a través de su nuevo invento: «la escuela única, laica, estatalizada». Así nos encontramos con las leyes estatalizadoras de Jules Ferry en Francia de 1881-1882 y con las leyes de la II República en España de 1931.

La idea totalitaria fue recogida por el comunismo, con cuya ideología es congruente la estatalización de las instituciones escolares. No había pasado un año del triunfo de la Revolución Bolche-

32. UTANDE, N.: *Planes de estudio de Enseñanza Media*, Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1964, págs. 239-41.

33. *Loc.*, y *cit.*

vique, como ya dije antes, cuando el Comité Ejecutivo Central, el 16 de octubre de 1918 declaró los principios básicos de la escuela única de los trabajadores: «universal, obligatoria, laica e indiferenciada»³⁴. La libertad y los sueños de los liberales ingenuos naufragan definitivamente en el totalitarismo marxista.

9. EDUCACIÓN Y SERVICIO PÚBLICO

El principal apoyo que utilizan quienes defienden la estatalización de la enseñanza es el de considerarla como servicio público. Aquí también habría que hacer algunas precisiones.

La educación se entiende como servicio público sin duda ninguna por la transcendencia social que tiene. Pero si se concibe la educación *solamente como servicio público*, se está en un concepto reduccionista que desconoce y niega la esencia de la educación.

Que la educación interese a la política tiene su sentido en el hecho de que a través de ella el hombre desarrolla su capacidad técnica para cooperar con los demás en la producción de bienes útiles y al mismo tiempo también sirve para desarrollar la capacidad de convivencia. Pero la educación no sólo desarrolla estas posibilidades humanas; aspira a la formación y desenvolvimiento de la capacidad de criterio para gobernar el hombre su propia vida. Y la vida se manifiesta no sólo en la producción y en la convivencia política sino que, según ya se dijo, tiene otras muchas manifestaciones: el descubrimiento y participación en la verdad con independencia de lo útil, tarea de la formación intelectual; el desenvolvimiento de la capacidad de percibir y gozar y aún crear la belleza, fin de la educación estética; la capacidad de realizar el bien, fin de la educación moral; la posibilidad de vivir conscientemente la relación con Dios, fin de la educación religiosa. Por otra parte la vida del hombre no se desarrolla únicamente en el ámbito político y laboral sino también en el terreno de la amistad, en el ámbito de la familia y en el mundo de la fe.

Todos los aspectos que se acaban de mencionar caen dentro de la educación y no son ciertamente públicos sino primaria y originariamente personales, privados. Hablar de la educación sólo como servicio público es olvidarse de los elementos más profundos del proceso educativo. Es una forma de superficializar y mutilar el desenvolvimiento del hombre.

34. TOMIAK, J. J.: *The soviet Union*, World education series, David and Charles Newtos abbot, 1972, pág. 12.

10. LOS PUNTOS DE FRICCIÓN. CAPACIDAD E INCAPACIDAD DEL ESTADO

En realidad, los peligros para la libertad de la educación nacen cuando hay distintas opiniones y actitudes respecto de los diferentes contenidos o manifestaciones educativas. Si todos estuvieran de acuerdo no habría problema. En una sociedad en la cual la vida se rige por una sola concepción del hombre y de la sociedad no existe cuestión. Tal es el caso de los Estados totalitarios. El problema surge cuando teórica y prácticamente se aceptan en la sociedad distintas concepciones del hombre y de la sociedad. En otras palabras, en la sociedad pluralista. De aquí el interés que tiene examinar, aunque sea brevemente, qué aspectos o manifestaciones de la educación son objeto de conceptos y opiniones incompatibles.

Si empezamos a fijarnos en el contenido *técnico* de la educación podemos hablar de una especie de asentimiento universal sobre su conveniencia. En todas las sociedades, las antiguas y las modernas, las capitalistas y las socialistas, las rurales y las urbanas, se entiende necesario, o al menos conveniente, el desarrollo técnico. Dado que la técnica tiene como objeto la mejor utilización de las cosas materiales y la producción de estos mismos bienes materiales en la medida en que esto sea necesario y posible, la vertiente técnica de la educación se acepta unánimemente por todo el mundo como un factor positivo de la sociedad. Así, todos piensan que es conveniente que las gentes aprendan a leer y a escribir, que aprendan matemáticas, que reciban una formación profesional, es decir, que se hagan capaces de desarrollar un trabajo útil para ellos mismos y para la sociedad.

La aceptación de la educación en su aspecto técnico, dando a esta palabra su significación más amplia, se puede afirmar que es pensamiento común. Incluso algunas minorías que se oponen a la técnica, en el fondo lo que hacen es valorar unas técnicas sobre otras; concretamente, las técnicas de las sociedades rurales y primitivas sobre las técnicas más complicadas del mundo actual.

Por lo que a la *cultura* se refiere se habría de distinguir entre lo que pudiera llamarse aceptación general de la cultura y disensión en cuanto a sus manifestaciones particulares.

La anterior afirmación quiere decir que también respecto de la cultura, en tanto que elemento de la formación del hombre, hay asentimiento universal en aceptarla como un factor positivo. Lo que ocurre es que la cultura se manifiesta de diversas maneras, en la literatura, en el arte, en las costumbres, en la religión. Y respecto de estas maneras particulares de manifestarse y de entender

la cultura hay discrepancia y disensión. Unos dan a la Historia una interpretación materialista y otros una interpretación espiritualista; unos la interpretan como un proceso necesario, determinístico, mientras otros la interpretan como un proceso en el que juega fundamentalmente la libertad humana. En la medida en que estas interpretaciones se utilizan como medio de inculcar a la juventud asistimos a una entrada de las ideologías en el mundo de la cultura.

La cultura como factor educativo se puede decir que es objeto de aceptación universal formalmente hablando pero fuente de discrepancias respecto de las interpretaciones o manifestaciones particulares de los hechos culturales.

Por lo que se refiere a los *valores personales*, especialmente a los religiosos, nos encontramos con una mayor confrontación y discrepancia.

Se empieza por manifestar una discrepancia radical frente al hecho religioso tomado en conjunto. Hay quienes le interpretan como el máximo valor de la vida y hay quienes le interpretan como una rémora y opresión para la vida social e individual. Por otra parte aún entre los mismos que aceptan el hecho religioso como un factor positivo, hay también discrepancias respecto de las diversas formas de vida religiosa, concretamente las distintas religiones. Así mientras por un lado hay cristianos por otro lado hay mahometanos, judíos, budistas. Y aún dentro de cada una de estas grandes confesiones hay multitud de diferencias, distintas iglesias cristianas, distintas sectas mahometanas...

Los valores personales, y especialmente los religiosos, se puede decir que son objeto de discrepancia tanto desde el punto de vista formal cuanto desde las manifestaciones particulares.

Los factores educativos respecto a los cuales hay unanimidad en su aceptación no plantean problemas de libertad. Todos quieren que formen parte del proceso educativo. Así, la educación técnica, la formación profesional, los hábitos fundamentales de la cultura (lectura, escritura) entran en todos los planes de estudio de los distintos niveles sin que se hagan objeto de polémica y controversia. Ninguno siente que su libertad está amenazada porque se le enseñe a leer y a escribir o se le de una formación técnica.

El problema surge respecto de los valores culturales y especialmente de los valores personales y religiosos. Cualquier decisión que se tome a favor de una interpretación particular de la cultura o de una determinada confesión religiosa resultará una opresión, un ataque a la libertad de educación de quienes no comulguen con esas ideas culturales o religiosas. En este campo el papel del Es-

tado no tiene más que dos opciones; o imponer una interpretación única, que será como es lógico, la que acepten o consideren más importante o única importante los que detentan el poder político, o facilitar la realización de distintos tipos de educación cada uno de ellos acordes con la peculiar concepción cultural y valorativa de los que tienen la responsabilidad del proceso educativo.

Tal vez valga la pena llamar la atención hacia una posible opción que se presenta en muchos casos como solución al problema de las polémicas o actitudes contrarias o contradictorias: la neutralidad. Vale la pena tener presente que esto ya es una opción. Para quien piense que la educación no tiene sentido si no se aborda el problema de la trascendencia o el de la interpretación de tales o cuales hechos, el dejarlos de lado es mutilar la educación, es decir, tomar una opción que para muchos no resulta aceptable. Insistamos, las opciones del Estado ante la pluralidad de concepciones educativas no son más que dos: imponer una o facilitar el desarrollo de una pluralidad de orientaciones en la educación.

Las distintas posibilidades del Estado frente a los contenidos técnicos, culturales y personales del proceso educativo determinan una diferente actuación. El Estado puede realizar una acción efectiva en el campo de la técnica y una acción impulsora y permisiva, y en su caso supletoria, en el campo de la cultura polémica y los valores personales. Quiere esto decir que el Estado puede realizar una educación técnica pero no puede realizar una educación cultural o religiosa porque su función se halla en el campo de las realidades naturales, no de las interpretaciones espirituales. El Estado puede promover la educación técnica porque a través de ella los bienes materiales de todos sus súbditos se pueden aumentar. Puede promover una formación profesional a través de la cual se preparen adecuadamente quienes han de servir al Estado porque el Estado necesita ser servido por las personas. Pero el Estado no tiene atribuciones para interpretar la cultura ni mucho menos para ordenar la vida religiosa. Intentar hacerlo sería un abuso y un atropello a la libertad personal de los miembros que constituyen la sociedad. El Estado puede formar técnicos y funcionarios pero no puede formar hombres en todas sus dimensiones culturales, estéticas, éticas y religiosas.

Pero tampoco el Estado puede prescindir de atender a esos bienes espirituales porque de alguna manera ellos intervienen también o se proyectan en la vida política. «El gobierno —se dice en una reciente publicación— no puede por muy inteligente, dedicado y popular que sea, hacernos buenos y felices, pero puede prevenir

y facilitar nuestro bienestar»³⁵. Pensando concretamente en la actitud religiosa, un partidario de la escuela laica dirá que el Estado no tiene por qué ocuparse de la religión y un partidario de la educación religiosa dirá que el Estado es incompetente en materia de religión.

Dado que el Estado no puede educar imponiendo una determinada concepción cultural o religiosa no queda otro camino sino el de facilitar esta labor a quienes puedan realizarla. En primer lugar a los propios sujetos que se educan o a quienes tienen la responsabilidad de sus vidas, es decir, a los padres. En segundo lugar a las distintas entidades sociales (entidades culturales, entidades asistenciales, entidades religiosas) para que a través de su actuación se pueda llegar a una auténtica educación, es decir, a una educación en la que no quede marginada ninguna de las posibilidades humanas.

A mi modo de ver, la gran razón de que el Estado sea subsidiario en el terreno educativo está justamente en que él no puede realizar las tareas que pueden realizar las personas singulares y las entidades sociales menores, es decir, estas tareas de formación cultural y religiosa que atienden a la parte más noble del hombre. No puede prescindir de ellas porque son importantes para la vida individual y social, pero no puede realizarlas porque es incapaz de hacerlo. Digamos una vez más, machaconamente, que el único camino es facilitar la acción de estas personas singulares o entidades menores.

Ya hace años Messner escribió en *La cuestión social* que el bien común alcanza mayor amplitud y riqueza cuanto mayores posibilidades de despliegue tengan las iniciativas de los individuos y cuanto más se limite la autoridad estatal a una actividad puramente directiva, coordinadora y de supervisión³⁶. Lo que Messner dice con relación a cualquier actividad humana tiene singular relieve en el campo de la educación porque efectivamente el desarrollo de la calidad educativa se ha debido en su mayor parte a iniciativas privadas nacidas al margen de la actividad oficial del Estado. Y esta afirmación no vale únicamente por los tiempos antiguos en los que la actividad educativa estatal era prácticamente nula; tiene también validez para los momentos actuales en los que la actividad oficial en todos los países tiende a convertir la educa-

35. CRICK, B., and PORTER, A (ed.) *Political Education and Political Literacy*, Longman, London, 1978, pág. 4.

36. MESSNER, J.: *La Cuestión Social*, Madrid, Rialp, 1960, págs. 365-366.

ción en un proceso rígido, en que las normas administrativas tienen primacía sobre cualquier otro problema que la educación pueda plantear. La mayoría de los avances pedagógicos, incluidos a los «progresistas», se deben a iniciativas privadas, al margen de los sistemas escolares oficiales. Recuérdense nombres como la «escuela Summerhill» y Neil, la «escuela cooperativa» y Freinet, la «Antiuniversidad» y Goodman.

Precisamente por la excesiva intervención del Estado y el gigantismo de los sistemas escolares que a ella da lugar se ha extendido una especie de sentimiento universal de desánimo³⁷.

A los mencionados factores, que propiamente se intentan convertir en elementos de poder sobre la educación, han de añadirse los factores económicos que, bien directamente, bien a través de medios políticos influyen decisivamente en la educación de hoy.

La creciente extensión de la educación y el desarrollo de la técnica que alcanza a todas las manifestaciones de la vida han convertido a las instituciones escolares en un factor importante de la economía de un país. Tanto como elemento «productor»³⁸ cuanto elemento «consumidor» porque la educación resulta cada vez más costosa. Y aquí nos encontramos con un nuevo poder al que las instituciones educativas han de someterse: el poder económico. Los costos de la educación aumentan constantemente con lo cual resulta difícil mantener la vida de las instituciones escolares.

Generalmente se suele hablar del poder económico como un medio que tienen los grupos «capitalistas» para imponer el tipo de educación que asegure su predominio. No obstante, el poder económico se ha hecho más patente a través de la acción del Estado. En otras palabras, que el «grupo de presión económico» más importante y que va más en contra de la libertad de educación es precisamente el Estado, en la medida en que se va atribuyendo la gestión de los centros educativos y la administración de los medios económicos para sostener los gastos de la educación. Por este camino, las instituciones que aparentemente gozan de más libertad, tal, por ejemplo, las Universidades clásicas de Oxford y Cambridge

37. Cfr. KOGAN, M.: «From Expansionism to Pesimism, 1960-1974» en *Educational Policy-Making, A Study of Interest Groups and Parliament*, Allen and Unwin, London, 1975, págs. 26-45.

38. Aunque refiriéndome a otro nivel de educación en algún trabajo aventuré la hipótesis de que la educación y el rendimiento económico de un país están en correlación equivalente a la que, en el plano individual, existe entre la inteligencia y el aprendizaje escolar. Cfr. GARCÍA HOZ, V.: «Algunos números sobre la educación en relación con la vida económica», *Bordón*, n.º 107-108, marzo-abril, 1962, págs. 127-136.

o las Universidades privadas de los Estados Unidos, en realidad dependen cada vez más de las decisiones que el Gobierno tome en orden a la distribución de fondos para ser utilizados en investigaciones y enseñanzas determinadas³⁹.

De hecho, y por lo que se refiere a las instituciones escolares de cualquier nivel, el principal obstáculo para una auténtica libertad de educación es precisamente la falta de medios económicos. «El camino más fácil para dar a cada padre el máximo control sobre la escolarización primaria y secundaria es eliminar las barreras financieras que en el presente restringen el uso de escuelas privadas o permitir a los padres decidir en qué escuelas deben emplear los fondos públicos destinados a la educación en lugar de emplear directamente esos fondos en las escuelas públicas»⁴⁰.

En pocos campos como en el de la educación la economía está en relación con la libertad. La economía alcanza su sentido humano cuando «en ella los hombres se ayudan mutuamente a humanizarse»⁴¹. La máxima degradación de la economía está en que se utilice para manipular a los hombres.

11. FACTORES DE PRESTIÓN

En la medida en que se restringen las posibilidades en el uso de la libertad en la educación los distintos elementos personales luchan por tener en sus manos el poder de dirigir la acción educativa.

Desde que el siglo pasado el Estado entró en la ordenación y gobierno del sistema escolar, el poder de dirigir la educación se encontraba en los políticos de una manera directa y en los profesores de nivel superior de un modo indirecto en tanto que ellos in-

(39) He aquí un texto significativo a este respecto: «En Inglaterra, el gobierno central ha proporcionado una porción sustancial de los medios financieros para las Universidades inglesas. Desde 1946 estas donaciones han crecido hasta tal punto que se puede considerar que el 80 % del presupuesto universitario viene de fondos gubernamentales. Entre las autoridades universitarias existe el sentimiento creciente de que el control del gobierno sobre estos fondos es cada vez más restringido y detallado. Paralelamente, aunque las Universidades son formalmente independientes del resto del sistema educativo, la mayoría de ellas se halla implicada en programas de interés local o estatal lo que supone una mayor influencia de autoridades exteriores». BELMERACH, N. J., STEPHENS, R. W. and TAYLOR, R. R.: *Power, president and professors, basic books*, 1967, New York, London, pág. 20.

40. LASKA, J. A.: *Schooling and education*, Van Nostrand, New York, 1976, pág. 71.

41. MILLÁN PUELLES, A.: *Economía y libertad*, Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorro, 1974, pág. 247.

fluían en la actividad política general. Pero en estos últimos años han ido apareciendo sucesivamente nuevas fuerzas que influyen y que vienen a sumarse a las que se acaban de mencionar. Así la fuerza de los estudiantes, la de los administrativos, la de los profesores de educación media y básica y la de los padres han venido a enriquecer y complicar el campo de la educación que se ha llegado a convertir en una zona de encuentro y forcejeo entre los distintos factores que intentan dirigir, o al menos influir, en la marcha de la educación.

A la acción de los grupos mencionados ha de añadirse la de los otros grupos, entidades y personas, que sin estar directamente implicados en una actividad educativa se hallan interesados en la vida escolar y aun pretenden condicionarla o dirigirla hacia fines o intereses no puramente pedagógicos. De aquí el que se hable del poder político, del poder económico, del poder burocrático como condicionantes de la educación en un país⁴².

En este mundo de presiones, tal vez sea interesante hacer una particular referencia a la libertad de los profesores que son, después de los alumnos y los padres, los más interesados en la actividad educativa.

Como cualquier profesional, el profesor tiene derecho a la libertad de iniciativa en los aspectos específicamente profesionales de su tarea. Y la tarea del profesor es un quehacer cooperativo, no podemos olvidar el derecho que tiene a participar en aquellas normas que regulen las relaciones entre la acción técnica docente y otros tipos de acción educativa que sobre el estudiante pueden y deben recaer.

Es tal vez en este campo de la relación del profesor con otros elementos educativos donde se plantean las dificultades a la hora de concretar las normas de actividad, los derechos y los deberes, el ejercicio de la libertad. Si hay coincidencia en cuanto a las líneas fundamentales de la educación entre los padres, instituciones sociales, profesores, autoridades políticas no hay problemas, los caminos no interfieren, cada uno cumple su misión. El problema se plantea cuando las orientaciones básicas de la educación son origen de conflicto, cosa que acontece en las sociedades pluralistas. Con independencia de la solución concreta que en cada caso se dé a esta cuestión, así como los padres tienen derecho a que la enseñanza que reciban sus hijos esté de acuerdo o, por lo menos

42. Vid. GARCÍA HOZ, V.: «El poder de la Universidad» en *Revista Española de Pedagogía* n.º 104, oct.-dic., 1968, págs. 285-317.

no esté en contradicción, con su concepto de la vida, del hombre y de la educación, del mismo modo el profesor tiene derecho a que su acción en un determinado centro docente no se vea destruida por actuaciones contradictorias que aniquilen las posibilidades de la educación.

Se acaban de mencionar dos situaciones problemáticas, la participación y la colaboración eficaz, que no tienen solución real más que en una pluralidad de escuelas o, dicho de otro modo, en la autonomía de las instituciones docentes. Porque, no hay que hacerse ilusiones, en un sistema escolar monstruosamente grande, como son los sistemas estatales, pocas posibilidades de participación tienen los docentes en la elaboración de las normas que deben regir la vida de las instituciones educativas. Estas normas vienen siempre de un organismo demasiado lejano, un Ministerio o una Dirección General, que a veces incluso pretende eludir su responsabilidad diluyéndola en unas Comisiones más o menos conocidas, a las cuales se les atribuye la paternidad de todos los errores y el origen de todas las tensiones. Por otra parte, solo en una pluralidad de escuelas y de sistemas escolares autónomos es posible que un profesor encuentre el Centro adecuado a sus personales convicciones pedagógicas.

Cualquier tipo de escuela «uniforme», sea bajo el rótulo gastado de escuela única o el nuevo de escuela pública o el viejo más persistente de escuela laica, representan modos diferentes de mutilar la educación y frustrar la persona del profesional que no esté de acuerdo con la norma imperante dada por la política. Asimismo una escuela «uniforme» es la más a propósito para frustrar a la sociedad, porque deja sin desarrollar muchas posibilidades de educación⁴³.

Es muy poco probable, sin embargo, que un profesional de la educación se halle completamente de acuerdo con las líneas doctrinales y técnicas que orienten la actividad de un centro educativo; por otra parte, hay cuestiones en las que no se puede presumir de tener la solución perfecta. De aquí la existencia de una cierta incertidumbre del quehacer educativo, conveniente por otra parte para desarrollar una actividad de flexibilidad en la que tengan cabida dos cualidades indispensables en la vida de hoy: la tolerancia y la creatividad.

43. GISCARD D'ESTAING, el Presidente de la República Francesa, dirigiéndose a la UNESCO el 26 de octubre de 1978 habló de la necesidad de «reconciliar la escuela con la sociedad».

La incertidumbre genera una actitud de humildad que llega tanto a buscar la colaboración de otros cuanto a esforzar nuestra propia capacidad imaginativa para salir precisamente del estado de incertidumbre que originó la tensión.

Conocimiento claro en unas cuestiones, incertidumbre en otras, vienen a constituir la humanísima y paradójica situación de la persona humana que, por una parte necesita bases firmes en qué apoyarse y por otra parte necesita problemas para ir realizando su propia existencia. En un estudio sobre el conflicto y el consenso en la educación superior, el profesor Sinclair Goodlad escribió que «la personal autoridad de un maestro se le otorga por sus colegas o estudiantes sobre las bases de sus conocimientos y de su capacidad para tolerar la incertidumbre»⁴⁴. Creo que las anteriores palabras constituyen una afortunada expresión para justificar el derecho que un profesor tiene a trabajar en un centro educativo donde sus conocimientos sean aceptados y él pueda aceptar los conocimientos de los demás y donde al mismo tiempo haya una zona de incertidumbre, una zona problemática, en la cual la tolerancia tenga un campo necesario de aplicación.

En cierto modo también pudiera encerrarse en estas palabras la expresión de una necesidad imprescindible para la convivencia y la educación humana: la de distinguir entre la verdad y la opinión. La verdad implicada en el concepto del hombre y de la vida justifica y confiere autenticidad a la educación siendo, al mismo tiempo, el fundamento de la unidad en el proceso educativo y de la armonía en el quehacer de cuantos participan en la vida de un centro escolar. La diversidad de opciones ante lo incierto trasmite a la educación el carácter multiforme propio, asimismo, de la vida humana y desarrolla la capacidad de tolerancia necesaria en una sociedad plural.

El ejercicio auténtico de la libertad de un profesor no está en la llamada «libertad de Cátedra» al amparo de la cual se pueden sembrar frivolidades y errores⁴⁵ sino en la colaboración de cada profesor con quienes reconozcan y acepten la verdad por él reconocida y estén dispuestos a considerar y respetar su posición ante lo opinable aun cuando no sea compartida. Así como es menester

44. GOODLAD, S.: *Conflict and Consensus in Higher Education*, Hodder and Stoughton, London, 1976, págs. 86.

45. El que más tarde había de ser Papa Juan Pablo I escribió siendo Cardenal: «Si profesores y maestros tienen una libertad demasiado amplia para enseñar lo que les parezca y lo que les plazca ¡adiós libertad de los padres!». Cfr. ALBINO LUCIANI, *Ilustrísimos Señores*, Madrid, B.A.C., 1978, pág. 251.

una coincidencia básica y una tolerancia en lo opinable entre los profesores de una misma institución es menester también una coincidencia básica entre padres y profesores, ya que no se puede olvidar que antes que el derecho y la libertad de los profesores está el derecho y la libertad de los padres en la educación de sus hijos.

12. LAS PRETENDIDAS SOLUCIONES. ESCUELA NEUTRA Y ESCUELA PLURALISTA

Ante la pluralidad de concepciones de la educación porque son distintos los conceptos vigentes del hombre y de la vida se suele ofrecer la solución simplista de la escuela neutra. Esta es la trampa en la que con demasiada frecuencia se cae. Porque la neutralidad es posible en muchas situaciones de la vida en que se plantea un problema concreto que sólo afecta a un aspecto parcial de los intereses humanos. Pero cuando se trata de la existencia entera, como es el caso de la educación, la neutralidad es imposible.

En efecto, la neutralidad puede tener dos significaciones: indiferencia o ausencia de compromiso. Somos neutrales en un posible conflicto entre dos ideas o actitudes indiferentes que no tienen nada que ver con nosotros. Somos también neutrales cuando no estamos comprometidos porque no nos hayan querido comprometer o porque no hayamos querido comprometernos bien sea porque no tenemos una preferencia personal por una u otra solución bien sea porque tenemos miedo al compromiso mismo. Si se aceptan los anteriores sentidos de la neutralidad ¿es posible que un educador sea neutral?

Difícilmente se puede llamar educador a quien se sienta indiferente respecto de los grandes problemas de la vida y del hombre. Se puede ser un instructor en determinada destreza pero no educador propiamente dicho porque la educación incide en la persona humana y por consiguiente en todas las manifestaciones de la vida del hombre.

Si el educador ha descubierto el mejor camino para llegar a una meta ¿tiene derecho a ocultárselo al educando a quien por definición quiere ayudar? Aunque quisiera no podría hacerlo porque las actitudes se transmiten no sólo a través de las palabras sino a través de un silencioso lenguaje dinámico, el gesto, el tono de voz, el modo de decir y de callar las cosas.

Se puede también pedir una escuela neutra acudiendo al fácil recurso de que la institución escolar sólo se debe tratar de proble-

mas en los cuales hay consenso general y deben apartarse de ella los que puedan ser conflictivos. Concretamente, para poner algún ejemplo, los problemas religiosos.

Pero ¿es posible apartar de la educación la concepción religiosa de la vida? La concepción religiosa no sólo se manifiesta en el aprendizaje del catecismo o de cualquier síntesis de no importa qué religión. La concepción religiosa se trasluce en materias tales como la filosofía, la historia, la literatura, la biología, porque la ciencia humana no es tan perfecta y el intelecto tan objetivo que separe con precisión lo que es puro hecho de lo que es valoración y apreciación personal de la realidad.

De hecho, la escuela neutra en tanto que centro educativo no existe a menos que sea un centro meramente instructivo en el que los problemas de la formación moral queden marginados, porque —como acabamos de ver— el educador no puede inhibirse de los problemas que la educación plantea. Y justamente los más profundos problemas educativos se plantean en torno a la concepción del mundo, de la vida y del hombre, cuestiones que no se pueden soslayar a menos que la educación quede mutilada.

Por otra parte, en el educador hay una exigencia ética en virtud de la cual tiene la obligación de ofrecer a sus discípulos todos los elementos de juicio que él posea con el fin de que quien aprende esté en las mejores condiciones para resolver los problemas que la vida le plantea.

Finalmente el discípulo o quien tiene la responsabilidad de su vida, es decir, los padres, tienen derecho a saber hacia qué camino va a ser orientada la educación y por consiguiente la vida del que se quiere educar.

La solución a la pluralidad de concepciones educativas no está en la escuela neutra que oculta una ideología o mutila la educación sino en la posibilidad de que existan varios tipos de escuelas cada uno de los cuales pueda responder, en igualdad de condiciones ante la ley, a un peculiar tipo de educación. Tal pluralidad de escuelas sólo es posible cuando los Centros educativos gozan de autonomía.

Otra respuesta que se brinda como solución al conflicto de concepciones educativas propias de una sociedad pluralista es el de la escuela neutra y pluralista a la vez.

En un primer momento no se entiende bien cómo una institución neutra puede ser pluralista. Ser neutral o neutra no es más que un modo de decir que una entidad, la escuela en este caso, no es ni una cosa ni otra, es decir, que frente a varias posibilidades o varias opciones reaccione desconociéndolas o no aceptando ninguna. Neutralidad es lo mismo que ausencia de compromiso. Una entidad,

por el contrario, es pluralista cuando acepta una pluralidad de opciones en una situación determinada. Neutralidad y pluralismo parece que se hallan en polos opuestos. Sin embargo se ofrece la solución de que la escuela sea neutra en cuanto a tal institución y dentro de ella cada profesor tenga absoluta libertad para exponer y propagar su propia ideología.

La razón que se suele dar en favor del pluralismo dentro de la escuela es la de que las distintas maneras de responder a las cuestiones que se plantean o los distintos modos de interpretar situaciones y posibilidades de la vida deben ser todos indiscriminadamente ofrecidos a los alumnos para que ellos elijan la opción que más les agrade. Esta razón, que podría tener algún valor en los niveles superiores de educación en los cuales se puede suponer en los estudiantes un criterio suficiente para decidir en todas las cuestiones, es totalmente inadmisibile cuando se trata de la educación en las primeras etapas de la vida humana. Incluso aún cuando se considere necesaria una cierta conflictividad o incertidumbre individual «alguna forma de consenso es necesaria para que pueda realizarse el proceso de investigación» propia de la institución universitaria⁴⁶.

El niño busca sobre todas las cosas en el adulto un apoyo para su sentimiento de seguridad. Plantea los interrogantes del por qué y para qué de muchas cosas y necesita contestaciones inequívocas que acepta sin dificultad y que son convertidas automáticamente en normas de su vida infantil. El educador, padre, profesor, tiene la obligación de dar la contestación que él estime más adecuada, la explicación que entienda más correcta de la realidad con el fin de poder ofrecer al hombre en las primeras etapas de su existencia un camino seguro en su vida y una base para que su criterio vaya formándose. Ofrecerle varias opciones entre las cuales estén las que a juicio del educador sean equivocadas es un atropello a la indefensión del ser humano, ya que en el trato con los mayores se encuentra con la incoherencia y la confusión en lugar de la seguridad que va buscando y a la que tiene completo derecho.

La escuela neutra no se plantea los grandes problemas de la vida; la llamada escuela pluralista ofrece soluciones contradictorias. Un tipo y otro de escuelas dejan al ser humano inerme frente a las posibilidades y riesgos de su existencia como hombre. La escuela neutra por vacía; la llamada escuela pluralista por incoherente.

Lo mismo que se exige una coherencia entre las ideas y la con-

46. GOODLAR, D.: *Conflict and Consensus in Higher Education*, Holder and Stoughton, London, 1976, pág. 69.

ducta externa es también necesaria una coherencia de las ideas entre sí, porque la formación intelectual y ética de un sujeto no consiste en un agregado informe de conocimientos particulares sino en un sistema ordenado de conceptos y relaciones o leyes.

La posibilidad de integrar en un conjunto las sucesivas adquisiciones o aprendizajes sería imposible a menos que los distintos elementos que se adquieren tengan entre sí posibilidades de coordinación. Se puede organizar una tabla de multiplicar sobre base cuatro o sobre base diez. Lo que no puede hacerse es organizar una tabla en la cual unos números se hayan obtenido según el sistema cuaternario y otros según el sistema decimal. Se puede intentar comprender la historia considerando la religión únicamente como uno de tantos fenómenos culturales y también se puede intentar comprenderla considerando a la religión como una realidad que comporta elementos sobrenaturales. Pero no tendría sentido que en una ocasión se hablara a los alumnos de la religión como una pura manifestación cultural y en otras ocasiones se les hablara de ella como una realidad sobrenatural; y mucho menos que en ocasiones la religión se presente como base y norma de vida y en otras sea blanco de críticas unilaterales.

Los padres son los primeros en la obligación de ofrecer a sus hijos criterios coherentes para ir enjuiciando los hechos y las situaciones de la vida y tienen derecho a que esos criterios básicos no sean contradichos, lo cual es tanto como decir destruidos, por la acción de la escuela que hayan elegido para la formación de sus hijos, en cuya educación tienen la primera y principal responsabilidad «porque les han dado la vida»⁴⁷.

A su vez, la escuela tiene el cometido de reforzar esos criterios básicos, extendiéndolos a la vida de comunidad que se establece entre los alumnos y los profesores en un marco distinto, y más amplio, del estrictamente familiar. El que los profesores sugieran la prevalencia de su propio criterio, aun cuando no esté en armonía con el de los padres de los alumnos ha dado lugar a que llegue a formularse la pregunta que el profesor Laska recoge y que traduzco a la letra: «si los profesores llegan a alcanzar un creciente control sobre la educación, ¿usarían su poder en beneficio de los estudiantes?»⁴⁸.

47. JUAN PABLO II. *Discurso al III Congreso de la Familia*, Roma, 30 de octubre, 1978.

48. LASKA, J. A.: *Schooling and Education*, Van Nostrand, New York, 1976, pág. 83.

Una tal pregunta ni siquiera se podría formular si se definiera con precisión cuál es el quehacer —deberes y derechos— de los educadores profesionales a fin de que su necesaria autonomía técnica no se oponga, sino que sea un refuerzo y un servicio, a quienes tienen el primer derecho y la primera responsabilidad en la educación: los alumnos y sus padres.

Por otra parte, y por lo que se refiere a las actividades específicas de la institución escolar, no se puede olvidar que la enseñanza, y especialmente la referida a lo que se suele llamar humanidades, trata directamente con valores como una parte necesaria del contenido de cualquier cultura. Y los valores no simplemente se conocen, sino que se estiman, es decir que se juzgan por el interés que ellos puedan ofrecer y el sentido, negativo o positivo, que tienen respecto de la propia vida. Esta estimación, en la cual confluyen conocimientos, intereses y sentimientos se halla estrechamente vinculada a los ideales de la vida. En la medida que tales ideales especifican y caracterizan los actos humanos han de tener coherencia entre sí, único modo de que se puedan descubrir los caminos para la utilización de las posibilidades que la vida ofrece y solucionar los conflictos que presenta. Un pluralismo de ideales contrapuestos ofrecidos en los primeros años de la existencia humana es el mejor camino para que en la vida no se tenga ningún ideal.

Pensar que una educación coherente sea un obstáculo para la libertad del hombre es no tener una conciencia clara de las posibilidades que todo ser humano tiene. Sobre una educación coherente caerá también la mirada crítica del propio sujeto cuando éste haya alcanzado un suficiente nivel de desarrollo intelectual y ético. Al entrar en los años juveniles el muchacho se enfrentará con soluciones distintas a las que han venido gobernando su existencia. Pondrá en cuestión no solamente estas nuevas soluciones, sino también las que hasta entonces le han servido a él y se decidirá por unas o por otras, de acuerdo ya con su propio criterio, es decir, libremente, cosa que no podría hacer si su capacidad de juicio propio no hubiera alcanzado el grado suficiente de madurez.

13. LA SOLUCIÓN JUSTA. PARTICIPACIÓN Y ESCUELA AUTÓNOMA

Ante la diversidad de concepciones educativas y el conflicto planteado por quienes se consideran con derecho a intervenir en la educación no hay otra solución sino armonizar en una actuación conjunta la acción de los distintos factores educativos de tal suerte

que cada uno de ellos tenga su zona propia de autonomía dentro de una normativa superior que garantice la colaboración eficaz y el ejercicio de la libertad en el terreno de la educación.

Empecemos por repetir que la fuente, el contraste, el fundamento, como se quiera decir, de todo el deber y derecho educativo está en el derecho del ser humano a su completo desarrollo. El niño, el joven, el ser que se educa, es el punto de referencia necesario para toda actuación educativa. Hablando en términos radicales, únicamente el propio educando tendría derecho a educarse a sí mismo sin limitación ni cortapisas ninguna por parte de otros. En él radica primeramente la libertad de la educación. Solamente cuando necesite de otros, esos otros tienen el deber, y subsidiariamente el derecho, de ayudarlo. Y también, repitamos machaconamente, necesitan del ámbito de libertad correspondiente para cumplir su deber.

Y en primer lugar están los padres. En la medida en que un ser humano no puede tomar decisiones acerca de su propia existencia, son los padres los únicos que le pueden sustituir en la dirección de su vida. Vendrán después las entidades sociales (de las cuales por supuesto forman parte los propios padres) las que pueden además, promoviendo actividades y centros educativos, prestar un servicio al desarrollo del ser humano.

En la medida en que su capacitación técnica lo permite y su vocación profesional lo exige, los profesionales de la educación tienen un peculiar derecho a la libertad en su acción educativa.

Finalmente, las entidades públicas, y el Estado principalmente, han de entrar también en lo que pudiéramos llamar ya juego educativo.

Importa llamar la atención acerca del orden en que han sido mencionados los sujetos de atribución de derechos y deberes educativos. Porque este orden no ha surgido al azar, sino que viene impuesto por la propia naturaleza de las relaciones educativas.

Curiosamente el orden natural en el derecho a la libertad de educación radica en primer término en la persona y en las entidades pequeñas. La gran sociedad, el Estado es la que figura en último lugar. Esto quiere decir que el Estado tiene la obligación de favorecer, en vez de obstaculizar, la acción de las sociedades menores en el terreno educativo.

El orden de prioridad que se acaba de aludir habría de matizarse en el sentido de que las responsabilidades y los derechos en la educación son también cualitativamente distintos según se

trate de padres, entidades sociales, profesionales de la educación o entidades públicas⁴⁹.

La armonía invocada entre la acción de los distintos factores educativos implica la participación eficaz de todos ellos. Realmente la participación es no solamente un tema de nuestro tiempo, sino una actitud generalizada que adquiere su sentido profundo en el hecho de estar enraizada en la conciencia misma de la dignidad del hombre.

El hombre, como todas las cosas, puede *formar parte de* muchos conjuntos, conglomerados o agregaciones en los que constituye un número que viene a aumentar la masa de los elementos del todo. Pero en tanto que hombre aspira a *tomar parte en* la actividad y desarrollo de todas aquellas entidades más complejas en las que se integra como persona. La educación tiene como una de sus finalidades fundamentales hacer al hombre capaz de participar en la ordenación de la sociedad en que vive. Si la educación es, por una parte, enseñanza en virtud de la cual se intenta que un sujeto pueda llegar a dominar los conocimientos y los hábitos de una cultura determinada, por otra parte es orientación, es decir, ayuda a un sujeto para que sepa tomar decisiones adecuadas frente a cualquier situación en la que se encuentre y a cualquier problema que le sea planteado por la vida. Preparar para la participación es cubrir uno de los campos incluidos en la formación del hombre para la libertad.

Cualquier centro educativo tiene que plantearse el problema de la participación de sus escolares. Por supuesto, de una manera progresiva a medida que el desarrollo de éstos avanza. Por esta razón la Universidad ha de plantearse más claramente el problema de la participación puesto que los estudiantes han alcanzado un grado de madurez mucho más alto que el de los otros centros de educación.

Pero hay un riesgo en el planteamiento del problema de la participación. Es el de considerar que ésta se realiza únicamente cuando los estudiantes o los distintos estamentos de personal integrado en la institución escolar quieren una representación adecuada en los órganos de gobierno. Esta visión superficializa y dificulta la realidad auténtica de una participación educativa.

Cuando la participación se plantea únicamente como posibilidad de que en los órganos de dirección haya representantes de los distintos tipos de personal que integran un Centro, se está olvidando

49. GARCÍA HOZ, V.: *Familia, sexo, droga*, Rialp, Madrid, 1976, págs. 67-68.

una posibilidad más fácil y eficaz: la de que las distintas personas que integran la institución formen parte en la ordenación y realización de sus actividades. Dicho de otro modo, no debe plantearse la participación simplemente como representación en tales o cuales Juntas, sino como medio de que constantemente tomen parte en la regulación y desarrollo de las actividades todos aquéllos que conviven dentro de un Centro. La participación se hace realidad a través de una organización, de una didáctica y de una orientación participativas. Hablar sólo de participación en los órganos de gobierno es identificar estérilmente participación y representatividad.

La participación a través de la representatividad en cierto modo es un escamoteo de la auténtica participación. Participan, en verdad, los que representan, mientras que los representados se quedan sin posibilidad de hacer prácticamente nada. Y como esta situación resulta poco aceptable, se intenta llegar a la participación masiva con actuaciones tumultuosas, inoperantes y perturbadoras.

El legítimo deseo de participar y colaborar se ha utilizado como pretexto de lucha por el poder. Esto se ve con claridad meridiana en la Universidad. La extensión de la educación superior a un número cada vez mayor de estudiantes y el alargamiento de los estudios para alcanzar los grados de la Universidad están haciendo crecer rápidamente el número de alumnos universitarios que cada vez alcanza un porcentaje más elevado dentro de la población humana. Este hecho, sin duda ninguna facilita el desarrollo de la «conciencia de poder» dentro de los estudiantes. Es significativo el hecho de que tres años después de la revuelta de la Universidad de Berkeley se organizara por la Unión de Estudiantes de la Universidad de Minnessota la primera conferencia del «poder estudiantil»⁵⁰.

Por lo que se refiere a nuestro país, el asociacionismo estudiantil empezó a florecer en las Universidades en los primeros años 20 poco después de terminada la primera guerra mundial. Entre los objetivos de estas asociaciones pronto empezó a contar el de la participación estudiantil en los órganos de gobierno universitario. La modesta pretensión inicial de que «la voz de los estudiantes» fuera oída en los órganos rectores de la Universidad se ha ido ampliando hasta llegar a hablarse de paridad y aun de control absoluto en el gobierno universitario. Con esta actitud se viene a coronar todo un proceso en la que la aspiración de los estudiantes a tomar parte

50. Cfr. GARCÍA HOZ, V.: «El poder de la Universidad» en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 104, octubre-diciembre, 1968, págs. 295-317.

en las decisiones sobre el quehacer universitario, se ha ido vaciando de contenido educativo para quedarse solo con el político. Esta situación no puede remediarse sino replanteando todo el problema de la participación para encuadrarle no solo en el plano de la representatividad, sino en los estratos más profundos, ya mencionados antes, de una enseñanza y una orientación participativas, de cooperación entre las distintas personas de la institución escolar. La Universidad, y aun los centros escolares de nivel medio corren el riesgo de pasar de la dictadura ¿? de los profesores a la dictadura de los alumnos.

14. EL SENTIDO DE LA ESCUELA AUTÓNOMA

En medio de la confusión política de los actuales momentos, apoyada y fortalecida por la ambigüedad de las expresiones, es de capital importancia adquirir algunos conceptos claros enunciados en expresiones cortas y claras a la que se les dé una significación precisa.

En el terreno de la educación, el «slogan» de la «Escuela única», propia de países totalitarios en el terreno educativo está prácticamente desechada porque todo el mundo comprende con facilidad que la Escuela única atenta contra una de las libertades esenciales del hombre: la de la propia educación y la educación de los hijos.

Ahora se está hablando con particular insistencia de la «Escuela pública» como solución a los problemas educativos que la sociedad actual tiene planteados, y especialmente la sociedad española.

No habría inconveniente en admitir la expresión aludida si se tiene en cuenta que cualquier escuela, sea de iniciativa privada, de iniciativa eclesiástica o de iniciativa estatal, presta un servicio público y por consiguiente en rigor se puede llamar escuela pública. Pero en el lenguaje oficial y en el lenguaje particular se habla de «escuela pública» para mencionar aquellas instituciones escolares, más o menos gratuitas, organizadas por la iniciativa de corporaciones públicas, especialmente del Estado, con el objeto de distinguirlas de las «escuelas privadas» que son aquellas instituciones debidas a la iniciativa de los particulares, que ellos mismos deben sostener económicamente. Por esta razón el sentido que debería tener la expresión «escuela única» ha sido modificado de hecho y viene a constituir una nueva manera de hablar de la escuela única, igualmente atentatoria de la libertad que cualquier ciudadano tiene para proveer adecuadamente a su educación cuando adulto y a la educación de aquéllos que por naturaleza dependen de él, sus hijos.

Algunas investigaciones sobre la administración central y la periférica⁵¹ han puesto de relieve la conveniencia, ya intuida por bastantes personas preocupadas por la educación, de que el sistema escolar único para todo el país, monstruoso simplemente por su extensión, se diversifique en sistemas escolares menores, que permitan una mayor eficacia en los esfuerzos y una mejor utilización de los medios que se aplican a la acción educadora. Parece que existe sobrada razón para que el centralismo de la educación deje paso a una organización más acorde con las peculiaridades de cada unidad pedagógica⁵².

De aquí el que estemos asistiendo a una lucha cada vez más fuerte por parte de las instituciones escolares para independizarse de las normas rígidas y minuciosas que el poder político quiere imponer a la actividad docente. Esta lucha se ve bien clara en el nivel de educación superior en el cual constantemente los universitarios están pidiendo una real y auténtica autonomía para la Universidad.

Pero la razón que abona la exigencia de autonomía para la institución universitaria es válida para cualquier institución educativa ya que en todas ellas, desde la educación preescolar hasta la educación del último ciclo universitario, se debe desarrollar el espíritu de iniciativa de alumnos y profesores siempre que no atenten a las normas fundamentales de la convivencia social. La consecuencia es que si se pide una Universidad Autónoma por la misma razón debería solicitarse una *Escuela Autónoma*.

En la expresión, *Escuela Autónoma*, el concepto de autonomía tiene la significación usual en el terreno social. Para entender el significado de la autonomía basta pensar en el ancho campo que existe entre el centralismo masificador y la anarquía disgregadora, entre la total dependencia y la absoluta independencia. La autonomía rechaza la ingerencia excesiva de un poder central pero al mismo tiempo rechaza también la total independencia de la escuela frente a la sociedad. Autonomía es la capacidad de gobernarse libremente dentro de una zona definida por una normativa superior.

En la Escuela Autónoma la normativa superior está constituida por los contenidos fundamentales (áreas culturales y técnicas que

51. MEDINA RUBIO, R.: *La administración educativa periférica en España*, Paraninfo, Madrid, 1976.

52. Se emplea aquí «unidad pedagógica» en su sentido técnico de «entidad real (individual o social) en la cual la educación es susceptible de ser desarrollada en su totalidad» (GARCÍA HOZ, V.: *Principios de Pedagogía sistemática*, Rialp, Madrid, 8.ª edición, 1975, pág. 49).

se han de cultivar, orientaciones doctrinales que deben seguirse) que habrán de estar señaladas por los Padres de Familia, las Entidades Profesionales o Sociales o los Organismos Públicos que hayan tomado la iniciativa de crear la Institución Escolar de que se trate, es decir, por los promotores del centro.

Los procedimientos de enseñanza (ordenación secuencial de los objetivos propios del centro) estarían determinados por directivos y profesores.

Los métodos y técnicas de aprendizaje y enseñanza (objetivos concretos operativos, material y forma de actividad) estarían determinados por profesores y alumnos.

Fácilmente se puede comprender que las técnicas pedagógicas más acordes con la Escuela Autónoma son las que se incluyen en el marco de una Organización, una Didáctica y una Orientación participativas.

Claro está que una escuela primaria, y con mayor razón si es de un solo maestro, no tiene las mismas posibilidades de autonomía que una Universidad en la cual hay miles de profesores y de personas implicadas en tareas técnicas o administrativas.

Mas en este caso, el de entidades pequeñas, la autonomía se puede realizar en un Sistema Escolar Autónomo integrado por varias escuelas que uniendo sus esfuerzos ampliarán el campo de acción educativa y tendrán más posibilidades de estudiar y contrastar experiencias que hagan posible llegar a tener programaciones, material pedagógico y cualesquiera otros elementos educativos adecuados a las características particulares del sistema.

Pero un sistema escolar corre el riesgo de crecer demasiado, dando lugar a que los elementos comunes a las escuelas integrantes sean demasiado vagos, y por tanto inútiles, o demasiado concretos introduciendo un factor de rigidez incompatible con la funcionalidad y autonomía de las propias escuelas. Parece por tanto que convendrá poner algún límite al tamaño del sistema. A título indicativo podría pensarse que un sistema escolar autónomo debe incluir un número de educadores profesionales bastante grande para trabajos suficientemente extensos y al mismo tiempo un número pequeño a fin de que los educadores de un mismo sistema puedan establecer relaciones personales entre sí.

Entre el centralismo uniforme, masificador a la postre, incompatible con la diversidad social propia de cualquier país suficientemente extenso por una parte y las nuevas utopías anarquistas de la protesta por otra, es razonable pensar que la solución está en la Escuela autónoma, en razón tanto de la autenticidad educativa cuan-

to de las exigencias éticas del respeto a la libertad de la persona en orden a la educación.

Si se acepta el principio de que el ejercicio real de la libertad humana sólo es posible cuando el hombre dispone de un ámbito de autonomía enmarcado en una normativa anterior, ética y física, que justifica y hace eficaz el uso de la libertad, las instituciones educativas necesitan ellas mismas un ámbito de autonomía para poder responder a cada concepto de la vida y de la educación con un peculiar tipo de escuela. Sólo una escuela que tenga autonomía puede a su vez ofrecer el ámbito necesario donde la libre iniciativa y la responsabilidad de los escolares pueda irse desarrollando hasta llegar a ser verdaderamente hombres capaces de hacer un uso responsable de su libertad.

ABSTRACT

Starting from the idea that education is at the service of personal freedom, the author of this article explains and justifies the thesis that in order to form free persons, freedom of education is an indispensable condition.

After identifying the concepts of education, freedom, and person, as well as the relationships that exist between the educational process and the right to education, the author warns that the meaning of freedom and the acceptance of responsibility are closely related to the concept which one holds of person and especially to the difference between considering the person as a *beginning* or as a *result*. If the human person is understood to be a starting principle, then implicitly we say that the person constitutes the free origin of all action, for which there is complete responsibility. If, on the other hand, we consider man to be the result of, say, social, biological or technological factors, then neither freedom nor responsibility can be attributed to him.

The author then studies the Reductionist conceptions of education which are in vogue today. These are the Pragmatistic, Political and Criticistic approaches. He especially underlines the difficulties and obstacles that lie in the face of freedom of education, arising from the confusion between educative action and social or political action, a confusion that stems principally from Social Determinism.

The author then underlines the points of friction that arise from different opinions and attitudes with respect to the distinct contents of the educational process and which are projected mainly in the field of the different interpretations given of culture as well as in the field of personal values, especially religious values. The action of the State can be effective in the field of technical affairs but it does not possess any legitimate capacity to impose a particular interpretation of culture or of the religious fact. For this reason, in the field of education the action of the State can only be a propelling and permitting force, or, in any event, a supplementary action.

The author also tackles the problem of possible solutions which are open to the plurality of educational conceptions. After pointing out the negative character of the neutral school and of the so-called pluralistic school, he suggests the *autonomous school* as the reasonable solution, both in function of educational authenticity and of ethical requirements with regard to the freedom of the human individual in educational matters. Educational institutions require a framework of autonomy in order to be able to respond to every concept of life and of education with an adequate and peculiar type of school, and in order to provide an adequate atmosphere so that the free initiative and responsibility of youngsters can expand and grow, and thus convert them into true adults who are capable of using their freedom with a true sense of responsibility.