

La libertad, fundamento de la educación

POR
JUAN ESCAMEZ

El problema de la libertad ha sido y es núcleo neurálgico de las preocupaciones de filósofos, psicólogos, educadores, juristas, economistas y aun físicos. La razón de ello, como ha señalado Mariano Yela, estriba en que el tema de la libertad no puede dejar de ser planteado por el hombre, ya que de su solución depende el sentido del hombre mismo (1). Si la conducta humana está absolutamente determinada por el medio sociocultural, el carácter, los instintos o cualquier otra circunstancia, entonces el que el hombre progresivamente vaya realizando su personalidad en una dirección y no en otra, constituyendo un tipo de sociedad u otro, es una ilusión utópica carente de todo significado. Si, por el contrario, el hombre se nos muestra con una cierta autonomía, podemos plantearnos la posibilidad de formar un hombre nuevo para una sociedad nueva. Desde la perspectiva pedagógica, considero con Paul Nash (2), que la libertad no sólo es el tema más importante de la filosofía de la educación, sino también una especie de lupa que nos ayudará al análisis de otros problemas importantes. Lo que pretendo mostrar es que la libertad es el punto de partida que permite la educación, y la ampliación del ámbito de la libertad la meta hacia la que debe tender toda educación.

(1) Cf. YELA, M., *La libertad como experiencia y como problema*, Ed. C. S. I. C., Madrid, 1957, pág. 235.

(2) Cf. NASH, P., *Libertad y autoridad en la educación*, Editorial Pax, México, 1968, pág. 14.

Lo sugerente del tema, la pluralidad de enfoques que permite y las limitaciones que conlleva una exposición de este tipo exigen una estructuración y tratamiento que pretenda ser más sugerente que exhaustivo, orientativo más que definitorio. Mi exposición se centrará en los siguientes apartados:

- I. La libertad, rasgo fundamental de la estructura psicobiológica humana.
- II. La libertad desde la perspectiva psicológica.
- III. La libertad personal y el entorno social.
- IV. La educación para la libertad.

I. LA LIBERTAD, RASGO FUNDAMENTAL DE LA ESTRUCTURA PSICOBIOLOGICA HUMANA

Los científicos de nuestro tiempo sienten una especial predilección por establecer cuáles son los rasgos diferenciales entre el hombre y aquellos animales que dentro de la escala filogenética nos son más próximos. La cuestión fundamental que les ha preocupado y preocupa, desde que la teoría de la evolución de Darwin tomó carta de naturaleza en la cultura moderna, es encontrar la raíz del porqué en el hombre aparecen diferencias específicas que pueden resumirse groseramente de la siguiente forma:

- a) El hombre anda en posición erguida.
- b) Aparece con una conducta menos «especializada».
- c) Muestra un conjunto de actividades espirituales, o simbólicas, que constituyen la diferencia esencial entre él y el animal (3).

En otros términos, como muestra el premio Nobel contemporáneo Lorenz (4), las estructuras biológicas del animal garantizan que a cualquier necesidad interna o estímulo externo que sientan se les da la respuesta adecuada, mientras que en el caso del hombre hay una desconexión entre las necesidades biológicas y el sistema físico-motor. El sistema estructural humano carece, casi en absoluto, de formas fijas de respuestas, determinadas por herencia, es decir, recibido un estímulo, ya sea externo o interno, su organismo parece no asegurarse la respuesta adecuada. Un ser dotado de semejante constitución sólo es capaz de pervivir si es un ser actuante. El hombre está constitucional-

(3) Cf. GADAMER-VOGLER, *La nueva antropología. Antropología biológica*, Ed. Omega, t. I, Barcelona, 1975, pág. 2.

(4) Cf. LORENZ, K., *Essais sur le comportement animal et humain*, Ed. du Seuil, París, 1970, págs. 436-465.

mente abocado a la acción porque es un ser no terminado, inacabado, que no ha sido fijado todavía. Es el ser que es tarea para sí mismo, definiéndose a sí mismo, procurando una imagen de sí y llegando a una formulación e interpretación de la propia realidad. Este impulso a hacerse a sí mismo no es un capricho, sino una exigencia impuesta por las condiciones físicas de su naturaleza. Puesto que su propia naturaleza no presenta un sistema de instintos que aseguren la respuesta a los estímulos, el hombre está sometido a infinidad de riesgos; de aquí que necesite prever el futuro. El hombre no vive sin problemas y en el ahora como el animal, sino proyectado al porvenir. El hombre tiene que habérselas con las situaciones y resolverlas, abriendo así el ámbito de la técnica y de la cultura humanas.

Desde un estricto punto de vista biológico, el animal se nos muestra con un sistema de instintos —fuerzas endógenas— que ante los estímulos recibidos aseguran las respuestas. No es éste el caso del hombre; sus estructuras somáticas no garantizan la respuesta adecuada, sino que en él tiene que aparecer una nueva función, distinta a la función del «sentir» animal; me estoy refiriendo al inteligir. Tiene que enfrentarse a *la realidad* que le afecta y resolver su situación y esto es, según acertadamente denomina Zubiri (5), lo que constituye la inteligencia. Por su sistema de instintos, que determinan unos estímulos vitales relevantes y un sistema de respuestas a estos estímulos, la vida del animal está encerrada en un concreto perimundo; mientras que el hombre, precisamente por su reducción instintiva, está abierto, en acertada expresión de Scheler, al mundo (6), es decir, abierto a nuevos estímulos e imprevisibles necesidades y a respuestas que han de ser unas veces aprendidas y otras creadas. El hombre psicobiológicamente está abocado a la libertad. Pero ¿por qué el hombre está abocado a la libertad? La libertad es una emergencia funcional que surge de la diferencia de complejidad cerebral que separa a los animales del hombre; por lo tanto, el cerebro es el órgano de la libertad. La raíz biológica de la libertad humana radica en la especial cerebralización; pero conviene hacer el inciso de que hablar de las condiciones materiales de la libertad, como estamos haciendo, no implica hacer un planteamiento materialista de la libertad (7); eso es otra cuestión que no es el caso abordar aquí.

(5) Cf. ZUBIRI, X., *El hombre, realidad personal*, Ed. Revista de Occidente, número 1, Madrid, 1963.

(6) Cf. SCHELER, M., *El puesto del hombre en el cosmos*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1967, págs. 54-61.

(7) Cf. CHAUCHARD, P., *Psicofisiología de la libertad*, Ed. Razón y Fe, Madrid, 1968, págs. 86-87.

Según los estudios de Blinkov y Glezer (1968), las distintas células neuronales del hombre son bastante mayores que las del mono y su volumen es aproximadamente el doble. Si añadimos que un 50 por 100 del aumento del número total de células de la corteza cerebral condiciona un aumento enorme de las posibilidades de conexión, es decir, de las posibilidades de crear entre las células patrones de combinación distintos que condicionan las diferencias de la actividad nerviosa. Entonces, con las 10^{10} células ganglionares que posee el hombre, el número de estas posibilidades de conexión es de 2^{100} , lo que redondeando da una cifra seguida de treinta ceros. En el chimpancé, sus posibilidades de conexión desciende a una cifra con sólo quince ceros, $1/10^{15}$; de aquí que entre el chimpancé y el hombre no hay posible comparación. Incluso un aumento pequeño en el número de células originan tal cantidad de posibilidades de conexión, que podríamos comprender el paso del mono al hombre si tuviéramos una idea de lo que significa cualitativamente el número de esas posibilidades (de conexión) para la actividad cerebral. Además, si consideramos que las áreas que han aumentado más porcentualmente el número de células son aquellas que, como el cerebro frontal, están relacionadas con la función mental, como el cerebro orbital con el desarrollo del carácter o como el cerebro parietal y orbital con el tacto y el lenguaje, entonces deducimos claramente que la hominización del cerebro no es sólo un problema del aumento general de la masa neuronal, sino también de una clara especialización (8). Es decir, el cerebro humano presenta una hiperformalización que permite una mejor elaboración de los datos y por lo tanto presenta un comportamiento cualitativamente distinto a la conducta animal. El que el hombre no tenga aseguradas sus respuestas, debido a la complejidad de su sistema neuronal, es lo que confiere al hombre un grado inigualable de plasticidad (9), que le permite vivir en cualquier medio por muy hostil que éste le sea.

Hemos alcanzado el nivel de poder justificar la afirmación anteriormente hecha de que la libertad es el punto de partida de la posibilidad de la educación, de la educabilidad humana:

a) Si la estructura psicobiológica del hombre muestra una plasticidad comportamental, puede dirigirse hacia unos objetivos u otros; puede el hombre hacerse de una manera u otra.

b) El hombre, biológica y fisiológicamente no especializado, ha sa-

(8) Cf. SCHAEFER, H., y NOVAK, P., *Antropología y Biofísica (Nueva Antropología. Antropología Biológica)*, Ed. Omega, t. I, Barcelona, 1975, págs. 25-29.

(9) Cf. PINILLOS, J. L., *Principios de Psicología*, Alianza Editorial, Madrid, 1975, página 104.

bido, a pesar de su debilidad instintiva, asegurar progresivamente, primero, su supervivencia y, después, su desarrollo. En lucha permanente contra las condiciones de su ambiente, ha organizado su existencia y elaborado progresivamente su sociedad con el fin de agrupar esfuerzos.

c) Pero, en realidad, si el hombre puede sobrevivir en la actualidad en ambientes contaminados, donde no podría salvaguardar su salud física y mental si no supiera protegerse contra su nocividad, es gracias a los conocimientos transmitidos y enriquecidos de generación en generación, es decir, por efecto de una educación cada vez más extendida y más compleja (10).

II. LA LIBERTAD DESDE LA PERSPECTIVA PSICOLOGICA

Cuanto más bajo se sitúa el ser vivo en la escala del desarrollo filogenético, mayor control ejercen sobre su conducta los mecanismos reflejos y los instintos. Cuanto más alto en la escala, tanto mayor es la flexibilidad de sus acciones y su independencia del instinto (11). En cuanto que el hombre carece de instintos que le aseguren las respuestas adecuadas para la supervivencia, se desliga de la naturaleza, inventa instrumentos, y al mismo tiempo que domina a la naturaleza, se separa de ella progresivamente y se ve obligado a elegir entre diversos cursos de acción. En lugar de una acción instintiva predeterminada, el hombre debe valorar mentalmente diversos tipos de conducta posibles, empieza a pensar, está obligado a pensar (12) y optar.

La desvinculación de la naturaleza conlleva una afirmación del propio yo personal. Sin embargo, no toda relación consiste en eso; por un lado, se trata de un proceso de maduración e integración personal, de un dominio sobre la naturaleza; pero, por otro lado, al no tener las respuestas dadas, esta personalización creciente significa un aumento paulatino de su inseguridad y aislamiento, y, por lo tanto, una duda creciente acerca del propio papel en el Universo, del significado de la propia vida, y junto con todo esto, un sentimiento creciente de la propia impotencia e insignificancia como individuo (13). La desvinculación de la naturaleza, a la misma vez que posibilita la aparición de la propia personalidad frente a lo demás, obliga a tener que realizarse asumiendo el riesgo y la responsabilidad de la propia decisión y esto puede

(10) Cf. FAURE, E., y otros, *Aprender a ser*, Alianza Editorial, Madrid, 1973, páginas 50-51.

(11) Cf. FROM, E., *El miedo a la libertad*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1968, página 58.

(12) *Ibid.*, págs. 59-60.

(13) *Ibid.*, pág. 62.

convertirse en una tarea insoportable, generadora de ansiedad que, si es demasiado intensa, conduce a una conducta catastrófica. Hemos de hacer constar, no obstante, que la ansiedad no es necesariamente un fenómeno destructivo; por el contrario, una cierta ansiedad puede ser un incentivo esencial para la creatividad y desarrollo humanos (14); pero cuando los hombres son acometidos en un grado anormal por la ansiedad, se muestran entonces incapaces de realizarse y el resultado puede ser una desintegración personal con la consiguiente pérdida de la razón y la libertad (15). La desvinculación de la naturaleza ofrece al hombre una alternativa: o bien asumir su propio yo personal y el riesgo de sus decisiones expresando sus genuinas energías emocionales, sensitivas e intelectuales, o bien abandonar el camino de la propia realización, no asumir las propias decisiones; en definitiva, retroceder buscando la original conducta mecánica que conduce a un tipo de vida que, a menudo, se reduce únicamente a actividades de carácter compulsivo o mecánico, como podemos apreciar en las personas con trastornos mentales y emocionales graves (16).

Existe, por lo tanto, una solución posible al problema de la ambigüedad de la libertad, es la realización del propio yo, es la aceptación y potenciación de lo que realmente se puede ser. Consiste en el proceso por el que el hombre aumenta su ser personal y paralelamente su libertad. A este proceso le podemos llamar autorrealización. La realización del yo se alcanza por la expresión activa y espontánea de la personalidad total integrada (17), es decir, por la plena realización de todas y cada una de las potencialidades de la persona junto con la posibilidad de vivir de un modo activo y espontáneo.

¿Por qué la actividad espontánea constituye la solución al problema de la libertad? Porque por ella el hombre supera la soledad y vuelve a unirse a los demás hombres, con la naturaleza y consigo mismo a través del amor y del trabajo (18). En efecto, la actividad espontánea tan sólo es posible si el hombre no reprime partes esenciales de sí, si llega a ser transparente a sí mismo y si las distintas esferas de la vida han alcanzado una integración fundamental, y una parte esencial de la persona son los «demás».

Hemos dicho que por la actividad espontánea supera el hombre

(14) Cf. BAY, Ch., *La estructura de la libertad*, Ed. Tecnos, Madrid, 1961, página 173.

(15) Cf. GOLDSTEIN, K., *La naturaleza humana a la luz de la psicopatología*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1961, págs. 98-100.

(16) *Ibid.*, págs. 88-94.

(17) Cf. FROMM, E., *El miedo a la libertad*, ob. cit., pág. 302.

(18) *Ibid.*, págs. 305-318.

su soledad e impotencia, porque esa unidad radical que es la persona se realiza a sí misma mediante la complejidad del vivir. Y vivir es vivir con los demás, con las cosas, y con nosotros mismos. Este «con» no es una simple yuxtaposición de la persona y de la vida: el «con» es uno de los caracteres ontológicos de la persona en cuanto tal (19). El que destaquemos la importancia suprema de la persona no puede ser interpretado como un individualismo asocial. La realidad personal no significa nunca un simple «yo soy», sino que siempre simultáneamente conmigo existen los «otros», por lo que considerar la libertad como un fenómeno individual, aislado, es una falacia, un engaño.

La propia autoconciencia del yo personal se adquiere por la conciencia que tenemos del «otro» como persona (20) y el reconocimiento amoroso del otro como persona, como un «tú», es lo que hace surgir la comunidad, que es en donde únicamente nos podemos realizar (21).

En la primera parte de este artículo hemos señalado que la ley estructural que nos muestra la especial physis humana es la de que el hombre es un ser activo; necesita actuar para poder vivir. La actividad es una dimensión genuina y esencial del hombre; pues bien, la acción del hombre ante la naturaleza tiene un desarrollo que se puede concretar en tres etapas: contemplación, dominación y construcción; el hombre, por su trabajo, vuelve a unirse a la naturaleza, pero no buscando someterse mecánicamente a ella, sino dominándola, transformándola y poniéndola a su servicio. La cultura puede ser considerada como una forma de lucha por la existencia de la especie humana, pues ésta se mantiene en vida mediante la creación en el seno de la naturaleza de su propio ambiente vital, que garantiza la satisfacción de sus necesidades biológicas fundamentales (22) y de las demás necesidades humanas. La unión con la naturaleza no puede implicar en ningún caso la esclavitud del hombre. El hombre es tal porque se vincula con la realidad mediante la creación de sus nuevas formas. Eso es lo que el hombre realiza concretamente con la ciencia, el arte y la técnica (23). La personalidad humana se conforma con las apropiaciones que el hombre realiza de lo creado por él.

(19) Cf. ZUBIRI, X., *Naturaleza, Historia, Dios*, Ed. Nacional, Madrid, 1963, página 370.

(20) Cf. NEDONCELLE, *La reciprocité des consciences*, pág. 319. Citado por CARLOS DÍAZ, *Escritos sobre pedagogía política*, Ed. Marfil, Alcoy, 1976, págs. 125-126.

(21) Cf. MOUNIER, E., *Revolución personalista y comunitaria*, Ed. Laia, Barcelona, 1974. Obras completas, t. I, pág. 207.

(22) Cf. SUCHODOLSKY, B., *La formación humana del hombre*, Ed. Laia, Barcelona, 1977, pág. 136.

(23) *Ibid.*, pág. 330.

III. LA LIBERTAD PERSONAL DESDE LA PERSPECTIVA SOCIAL

Hemos dicho que la realización del yo se alcanza por la expresión activa y espontánea de la personalidad integrada y que en una tal realización consiste la libertad positiva. En otros términos, hemos propugnado el pleno desarrollo de todas las energía de la persona, pero una afirmación tal, sin matizaciones, resulta, en cierto modo, utópica. La libertad potencial de una persona, como manifiesta Bay (24), está necesariamente limitada por todas las instituciones que ella inconscientemente interioriza o da por supuestas. De ello se deduce que una libertad «completa» es un absurdo, y que el problema de la maximización de la libertad potencial exige alguna especificación en cuanto a los tipos de restricciones que deben ser minimizados. Sin embargo, las precisiones que formularemos no invalidan lo expuesto sobre la libertad positiva porque los objetivos de la Sociedad deben tener presente los objetivos personales, de los que la autorrealización es el primordial, pues como señala Goldstein (25) la tendencia básica del organismo humano es la actualización de sí mismo, según sus potencialidades, en el grado máximo alcanzable; de aquí una primera consecuencia para la educación, ya que debe procurar elevar al máximo la capacidad y potencialidad de todo hombre para resistir a la manipulación, ya sea institucional, ya deliberada, en la medida en que la manipulación favorezca otros intereses a expensas de los suyos propios.

No es posible al hombre poder desarrollarse sin conflictos en su ambiente natural y social; tiene que buscar el entendimiento con la naturaleza y con los demás de un modo activo, por sus decisiones. Esto genera conflictos y la conflictividad puede conducir a la opinión de que hay que arbitrar instrumentos de coacción social capaces de mantener a cada uno de los individuos dentro de sus propios límites; y así podemos llegar al convencimiento de que el «nosotros» es el factor primario, olvidándonos que el colectivismo no puede representar una meta. Toda auténtica tentativa de carácter colectivo debe utilizar el colectivismo como un medio, cuyo fin, no siempre expresado pero siempre sobreentendido, es la realización del mejor modo de existencia para cada una de las personas integrantes de ese colectivo (26). Si esto no es así, se degenera en concebir como insignificante a la persona y, por lo tanto, en propugnar su sumisión y dependencia de un

(24) Cf. BAY, Ch., *La estructura de la libertad*, *ob. cit.*, pág. 380.

(25) Cf. GOLDSTEIN, K., *La naturaleza humana a la luz de la psicopatología*, *ob. cit.*, pág. 160.

(26) *Ibid.*, pág. 175.

poder impersonal con la consiguiente implantación de sistemas autoritarios de uno u otro signo que no son otra cosa que síntomas neuróticos de una sociedad enferma (27).

La coacción social sólo es explicable y justificable cuando sirve evidentemente para reducir una coacción mayor; una Sociedad sana debe fomentar cuanto sea posible el desarrollo y la vitalidad de sus hombres y comunidades, y sólo evitar que el desarrollo de un individuo o de una comunidad se realice a expensas de otros.

Lo importante, lo más importante, es el convencimiento de que el desarrollo personal debe ser el objetivo de toda Sociedad sana y que la libertad ha de entenderse fundamentalmente como libertad personal, ya que ésta no puede ser nunca subordinada a propósitos a los que se atribuye una dignidad mayor (28). La libertad, como libertad positiva, nunca ha llegado a realizarse en su plenitud, y es muy probable que nunca la consigamos, pero ha constituido un ideal que el hombre no ha abandonado jamás y por lo tanto los sistemas sociales que propugnan este ideal tienen más garantía de supervivencia.

IV. LA LIBERTAD DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGOGICA

¿Qué función le compete a la educación en la construcción de la libertad positiva? Dejemos desde un principio sentado que si la educación, considerada en su íntima y verdadera esencia es, al mismo tiempo, un proceso de desarrollo de todas y cada una de las energías que están latentes en el educando y una incorporación de los elementos históricos, sociales, artísticos y científicos que son eficaces para una vida mejor, entonces el proceso de formación de la libertad debe ser reforzado por la educación.

Es suficiente mirar a nuestro entorno para dar la razón a Bertalanffy (29) cuando señala que una de las peculiaridades más acusadas de nuestro tiempo es el hecho de que el hombre se ha convertido en un autómatas. Nunca el poder y la ciencia han tenido tanta posibilidad para condicionar al hombre y convertirlo en un consumidor perfecto, un autómatas que responde adecuadamente con lo preceptuado por el predominante conjunto industrial-militar y político.

(27) Cf. FROMM, E., *El miedo a la libertad*, ob. cit., pág. 280.

(28) Cf. FROMM, E., *El miedo a la libertad*, ob. cit., pág. 309. Cf. GOLDSTEIN, K., *La naturaleza humana a la luz de la psicopatología*, ob. cit., págs. 175-176. Cf. BAY, Ch., *La estructura de la libertad*, ob. cit., pág. 108.

(29) Cf. V. BERTALANFFY, L., *Robots, hombres y mentes*, Ed. Guadarrama, Madrid, 1974, págs. 14-15.

Nos sentimos orgullosos de haber alcanzado o de que estamos alcanzando, en nuestra sociedad, el derecho a expresar nuestros pensamientos, sentimientos y emociones, y damos por sentado que esta consecución garantiza nuestra libertad personal. Sin embargo, el derecho a expresar nuestros pensamientos tiene algún significado si tenemos pensamientos verdaderamente nuestros, y lo mismo hemos de decir de los demás rasgos de nuestra personalidad. La cultura, los medios de comunicación social y, sobre todo, la educación que impartimos en nuestra Sociedad conducen, con demasiada frecuencia, a eliminar lo espontáneo y a sustituir los actos psíquicos originales por emociones, pensamientos y deseos impuestos desde fuera. Es por lo tanto necesario un replanteamiento de la educación que ayude al hombre a reencontrarse a sí mismo, a autodeterminarse, a «poseerse».

Lo que pretendo afirmar es que la educación debe prestar atención a cómo se manifiestan en cada hombre sus energías, para procurar que se desarrollen. Una educación en la espontaneidad personal es la única garantía de atender adecuadamente al impulso fundamental de realización que aparece en todo hombre. Una educación, como la propugnada, debe atender a las necesidades e intereses internos de la persona que se está educando. Con esto no pretendo decir que no haya ideales o valores en los que hay que educar, sino que los verdaderos ideales de la educación responden a dimensiones fundamentales del hombre, a necesidades insertas en su naturaleza. Lo demás son falsos ideales alienantes.

La pedagogía, la educación, debe centrar su atención en el hombre, sus necesidades y sus posibilidades. Toda educación debe partir de los intereses que emergen de los impulsos fundamentales del hombre y de la realidad concreta en la que se desenvuelve. ¿Cuáles son estos impulsos fundamentales?

La antropología, la psicología y la sociología son los campos que nos lo pueden proporcionar.

Sin embargo, me atrevo a aventurar que una educación como la propugnada, una educación en la espontaneidad, incluiría el desarrollo corporal y el aumento de las resistencias orgánicas, el enseñar al hombre a comunicarse y convivir con los demás, los principios básicos de moralidad y solidaridad; el desarrollo de la capacidad intelectual y formación científica; la formación estética, económica y trascendente (30); y esto a través de los principios pedagógicos del interés, la actividad y creatividad.

(30) Cf. MANTOVANI, J., *Implicaciones filosóficas de la educación*, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1966, pág. 115.

Varios hechos nos llevan a precisar que la educación en la espontaneidad debe ser bien entendida: *en primer lugar* se genera la auténtica libertad personal cuando nos atenemos a las leyes naturales del desarrollo psicobiológico. Se dice que una planta crece libremente no porque posea la libertad de deambular por donde le plazca, sino porque obedece a sus propias leyes. Si no atendemos a las leyes del desarrollo personal y desde un principio dejamos al niño totalmente responsable de su comportamiento se puede encontrar presa de un sentimiento de abandono que puede conducirle a un estado de ansiedad desintegradora, generativa de conductas patológicas. Es necesario que se le ayude para que armonice sus auténticas necesidades como persona con los deseos que en un determinado momento pueda sentir. Esto no quiere decir imponerle necesidades, sino ayudarle a encontrar cuáles son las necesidades más profundas de su ser. El hecho de que alguien tenga necesidades agresivas, e incluso criminales, y realice actos que respondan plenamente a su patológica necesidad subjetiva, serán muy propios, personales y auténticos, mas no son actos que interesen educarlos (31). De aquí que la educación en la espontaneidad, y por lo tanto en la libertad, no excluya la cooperación del educador, ni todo tipo de coacción. Lo que realmente cambia es la concepción del educador, de la coacción y de la misma educación como proceso intencional.

El educador debe ser considerado como un colaborador en el proceso educativo. El protagonista de la educación es el propio educando, por lo que la educación es fundamentalmente autoeducación por la propia actividad (32). En la práctica, sin embargo, el educador aparece como el principal protagonista, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es «llenar» a los educandos con los contenidos de su narración explicativa (33). Coincido con Freire en que la educación debe comenzar por la superación de la contradicción, a nivel real, entre el educando y el educador. Los profesores dictamos ideas. No intercambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos

(31) Cf. MARÍN, R., *Principios de la educación contemporánea*, Ed. Rialp, Madrid, 1972, pág. 98.

(32) Cf. ARISTÓTELES, *Metafísica IX*, Cap. 5 1047b 31-35, Ed. Gredos, Madrid, 1970, t. II, traduc. de García Yebra, pág. 48. Cf. SANTO TOMÁS, *Ip. q. 117*, Ed. Marietti, Turín, 1952, pág. 549. Cf. GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de filosofía de la educación*, Ed. Rialp, Madrid, 1962, págs. 38-45. Cf. MILLÁN PUELLES, A., *Formación de la personalidad*, Ed. Rialp, Madrid, 1962, pág. 147.

(33) Cf. FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, página 75.

medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas que le damos simplemente las guarda. No las incorpora porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de creación y estudio (34).

El arte del educador consistirá en ir dejando todo el margen de libertad y expresión de la espontaneidad que el desarrollo del hombre le permita asumir sin traumas, es decir, no sólo respetar la autonomía e iniciativa del alumno, sino provocarlas (35), aumentando progresivamente su libertad personal.

Anteriormente he afirmado que la educación en la espontaneidad tampoco excluye todo tipo de coacción. A veces el uso de un cierto tipo de coacción es necesario, pero siempre ha de ser considerada como una medida transitoria que, en realidad, sirve para apoyar el proceso de crecimiento y desarrollo (36). La coacción sólo puede tener la función de preservar al educando de choques excesivamente severos con la realidad, cuando no pueda soportarlos sin graves perjuicios.

Igualmente hemos señalado que es necesario un replanteamiento de la misma educación como proceso intencional. En efecto, la educación debemos concebirla como una preparación fundamental para la vida a través del desarrollo del pensamiento, pero, fundamentalmente, dotando al alumno de unos instrumentos fundamentales para afrontar cualquier circunstancia y aumentar su cultura a lo largo de su vida. Los más caracterizados representantes de la pedagogía actual, como Faure (37), propician como objetivo primordial de la educación intencional el «aprender a aprender», es decir, despertar la curiosidad y la sed de conocimientos para que esté presente en todas las actividades futuras del educando. De lo que se trata es de que el alumno busque comprender el mundo en el que vive; de que, ante la realidad que le rodea, organice su reflexión y trate de modificar esa realidad para hacerla más humana, y esto mediante un método activo, dialogal y participante.

(34) Cf. FREIRE, P., *La educación como práctica de la libertad*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1974, pág. 93.

(35) Cf. BERGE, A., *La libertad en la educación*, Ed. Kapeluzs, Buenos Aires, 1972, págs. 45-52.

(36) Cf. FROMM, E., *El miedo a la libertad*, *ob. cit.*, pág. 284.

(37) FAURE, E., y otros, *Aprender a ser*, Alianza Editorial, Madrid, 1973.