
La libertad y su incidencia en la educación

por David REYERO GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

El tema de la libertad es uno de los más comentados y tratados desde el campo de la antropología pedagógica, un clásico. Pero como todos los temas clásicos corre el riesgo de caer en el olvido siendo como es una discusión central dentro del discurso pedagógico actual.

La importancia de reflexionar sobre el asunto de la libertad para la práctica pedagógica es enorme, pues sobre la libertad se saben cosas que muchas veces se arrinconan y que sirven para entender correctamente las posibilidades de autodeterminación de los estudiantes según su grado de madurez, lo que se les puede exigir a la hora de participar en un centro educativo o lo que puede legítimamente entenderse por democracia en la escuela frente a lo que no es lógico pretender. Además, un correcto conocimiento de las bases antropológicas de la libertad nos permitirá posteriormente entender qué significa la autoridad y cómo debe considerarse ésta en la relación educativa.

El estudio de la libertad puede realizarse desde diversos ángulos [1]. En nuestro caso vamos a realizar el estudio de la libertad a partir del análisis de tres diferentes modos de entender este fenómeno en su articulación educativa para tratar de descubrir y criticar la antropología que subyace a cada uno de ellos. Pretendemos con ello proponer algunas consideraciones prácticas acerca de cómo contribuir a la formación de hombres libres desde el estudio de su estructura antropológica.

2. Peculiaridades del estudio de la relación libertad humana y la educación

Antes de acercarnos al estudio de la relación libertad-educación, debemos comentar dos peculiaridades propias de esta relación que influyen en su estudio. La primera peculiaridad proviene del carácter proyectivo que posee la actividad educativa. La educación nos permitirá ser lo que no somos todavía y, en este sentido, sus finalidades suponen la expresión de

unos deseos todavía no realizados [2]. Como expresión de unos deseos, la educación corre el peligro de situarse al margen de la realidad y las posibilidades humanas. En el caso que nos ocupa, podemos pensar en una libertad que no es humana por lo que esta idea sobre el carácter proyectivo de la educación, debe considerarse junto con otra. El hombre no puede serlo todo y lo que puede llegar a ser no puede llegar a serlo de cualquier manera y esto es así porque la estructura del hombre marca unos límites en torno a las posibilidades humanas y en torno al modo de realizarlas. Por eso a la educación no sólo le basta la intencionalidad, ni siquiera una intencionalidad didácticamente pensada y diseñada, sino que también necesita de la antropología, «el hombre necesita saber lo que él es para serlo» (Choza, 1988, 535). De tal manera que la libertad humana es una libertad marcada por una especial condición que ya nos indica en cierta medida lo que podemos ser, lo que debemos ser, y cómo podemos llegar a serlo, cómo podemos alcanzar una vida lograda.

No obstante, el hecho de que hablemos de que el hombre dispone de una especial condición que prefigura lo que puede llegar a ser y lo que no, que marca los límites de una actuación educativa correcta, no quiere decir que sólo existe una forma de ser hombre, o que la formación del hombre libre es un proceso de fabricación y estandarización donde lo correcto y humanizador es claramente discernible de lo incorrecto e inhumano. Esto no es así porque en el hombre lo que es y lo que debe llegar a ser en un espacio y en un tiempo concretos, no es

algo que pueda descubrirse de forma ajena a la voluntad del individuo, por eso la relación pedagógica reviste unas especiales características que deben conjugar la voluntad individual con lo que resulta mejor para esa voluntad entre las múltiples formas posibles mediante las que puede alcanzarse una vida buena.

Si pensamos, por ejemplo, en la famosa película del director australiano Peter Weir *El club de los poetas muertos* podemos empezar a intuir las relaciones entre educación, voluntad libre y vida lograda. Esta película se centra en el problema que uno de los estudiantes del colegio, Neil, tiene con un padre autoritario que interviene de forma absoluta en el proyecto vital de su hijo. El padre quiere que su hijo estudie en Harvard y sea médico. El problema que plantea esta relación no es que el deseo que el padre tiene para su hijo no sea correcto. Ciertamente, ser un buen médico, comprometido con su profesión y con el deseo de ayudar a los demás puede ser una fantástica manera de conseguir una vida lograda. Sin embargo, no es la manera que concuerda con la voluntad del hijo y por lo tanto no es la mejor manera de que Neil, que así se llama el muchacho, alcance una vida plena.

3. Cuatro posibles maneras de considerar las relaciones entre libertad y educación

Para estudiar cómo se relaciona la libertad con la educación y para ver los posibles problemas a los que se enfrenta el desarrollo de esta libertad, vamos a estudiarla primero en relación con las

corrientes que defienden el carácter materialista conductista del ser humano, segundo, con la pedagogía crítica y los sociologismos educativos, o la disponibilidad de opciones como solución, tercero, con las corrientes individualistas, y por último con lo que podríamos denominar antropología clásica o antropología de las virtudes.

3.1. La libertad y el conductismo

Vamos a empezar con el estudio de la versión materialista de la libertad advirtiendo que si bien el conductismo ha caído en desuso, o al menos ya no es la corriente psicológica dominante, sin embargo, muchos de las concepciones filosófico-antropológicas que le servían de base siguen ejerciendo una profunda influencia en la praxis educativa y social.

Por lo general, estas corrientes tienden a negar la existencia del libre albedrío tal y como tradicionalmente ha sido entendido.

Las posturas que niegan el libre albedrío en este siglo tienen a uno de sus máximos representantes en el conductismo de Skinner. Este autor en su obra *Más allá de la libertad y la dignidad*, escrita en 1972, expone sus teorías que van contra cualquier explicación mentalista y metafísica de la conducta humana. Conceptos como intención, propósitos, reflexión, voluntad, etc., resultan conceptos vacíos que oscurecen una «científica» y por lo tanto, verdadera explicación del comportamiento humano.

Skinner y los conductistas pueden aceptar la existencia de la libertad en un

sentido restrictivo, como liberación de peligros físicos para el individuo o la especie. Veamos un texto de Skinner, quizás un poco largo pero muy significativo.

«Casi todos los seres vivos intentan liberarse de todo aquello que, de una u otra forma, les pueda dañar. Un cierto tipo de libertad lo consiguen mediante formas relativamente simples de conducta llamadas reflejos. Una persona estornuda, y libera de este modo sus vías respiratorias de sustancias irritantes. Tiene un vómito, y así elimina de su estómago alimentos que se le han indigestado o que pueden ser perjudiciales. O bien retira instintivamente la mano y evita cortarse o quemarse. Formas más elaboradas de conducta tienen efectos similares. (...) Y mediante el condicionamiento, una conducta semejante puede adquirirse con respecto a nuevos objetos que podrían no haber jugado papel alguno en la evolución. Sin duda son situaciones de menor importancia en la lucha por ser libre, pero no por ello menos significativas. Su última razón de ser no es el amor a la libertad; son simplemente formas de conducta que han demostrado su eficacia en eliminar ciertas amenazas para el individuo, y, consecuentemente, para la especie, a lo largo del proceso de evolución» (Skinner, 1986, 31).

En el fondo Skinner entiende la libertad como liberación de estímulos aversivos externos pero no como libertad interior que nos permita decidir acertadamente el objeto del querer que más nos conviene. Para Skinner sólo existen con-

diciones que facilitan un tipo de respuesta más o menos acorde a lo que le interesa al ser humano y esto no requiere librar al hombre del control externo sino sólo de ciertas formas de control. El problema de educar para la libertad no es, para los conductistas, nada más que un problema de ingeniería social y de control del ambiente. Según Skinner existe una falsa creencia que piensa que, como la libertad es algo bueno, todo control es malo por definición. Sin embargo, eso no es así porque, para Skinner, controlar el ambiente social no es diferente a controlar el ambiente no social —algo que el hombre hace cuando, por ejemplo, enciende la calefacción en invierno o abre su paraguas cuando llueve— el control del ambiente social es algo necesario si de verdad queremos liberarnos de los peligros que acosan a la especie humana. Dice Skinner:

«Si no fuera por la indeseada generalización de que todo control es malo, podríamos estudiar el ambiente social de modo tan simple como estudiamos el ambiente no-social. Aunque la tecnología ha liberado al hombre de ciertas modalidades aversivas del ambiente, no le ha liberado ciertamente del ambiente mismo. Aceptamos el hecho de que dependemos del mundo que nos rodea, y simplemente cambiamos la naturaleza de esa dependencia. Del mismo modo, para liberar cuanto sea posible el ambiente social de estímulos aversivos, no necesitamos destruir ese ambiente o escapar de él. Lo único que necesitamos es remodelarlo» (Skinner, 1986, 45).

Para Skinner, lo que él llama “literatura de libertad”, aquella que engloba las ideas ilustradas y modernas acerca de la libertad humana, ha cumplido una importante función educativa pues ha permitido al hombre enfrentarse a estímulos aversivos, sin embargo esta literatura, siempre según Skinner, es incapaz de redimir al esclavo feliz, es decir, resulta inútil en aquellas sociedades que utilicen métodos de control que no producen consecuencias aversivas inmediatas, esto es, sociedades en las que la aversión aparece diferida con respecto al estímulo que la origina y no directamente relacionada con él.

Ciertamente, no vemos cómo puede el conductismo servir de ayuda para la solución de estos hipotéticos casos, ya que aun cuando Skinner se refugia en el concepto de aversión diferida y aboga por un control sin resultados aversivos de ningún tipo, puede ocurrir que alguien no sienta aversión y se encuentre también esclavizado. Para ello podemos pensar en el ejemplo de Spaemann perfectamente aplicable a este caso (cfr. Spaemann, 2001, 40). Imaginemos a alguien conectado a una máquina que le suministra una droga que no afecta a sus constantes vitales y que le proporciona una continua sensación de placer. Él no siente ningún tipo de reacción aversiva pero ¿podríamos considerarlo como el prototipo de hombre libre? Parece claro que no es el paradigma de hombre libre que todos desean ser, sin embargo, el conductismo no proporciona ninguna razón de porqué no, debido a que no proporciona un exacto entendimiento de lo que es la condición humana.

En resumen, los estudios de Skinner refuerzan algunas ideas importantes para la educación relacionadas con la importancia de un ambiente sano y rico en estímulos, pero llevado al extremo resulta un sistema totalitario que pretende dirigir desde fuera del propio individuo la vida de éste.

3.2. La disponibilidad de opciones como solución

Hemos visto que no podemos concebir la libertad sólo como liberación de un ambiente hostil. Ahora vamos a ver que tampoco podemos entender la libertad como pura posibilidad, ni la educación como una actividad que simplemente ofrece posibilidades. Actualmente, la manera más común de entender la relación entre educación y libertad centrada en la oferta de posibilidades se podría englobar bajo el paraguas postmodernista y, en el fondo, no difiere demasiado de la formulada por el conductismo, ya que aunque formalmente admite la libertad, tampoco la admite como libertad interna sino sólo como liberación externa, romántica e ilimitada [3]. Según los autores que podemos englobar en esta posición (Giroux, McLaren, etc), el concepto de libertad que observamos en sus escritos se identifica con posibilidad. Un sistema es más o menos libre cuantas más posibilidades propone. La única condición que estos autores parecen exigir para educar en libertad es la existencia de distintas posibilidades de ser y la no hegemonía de ninguna de ellas sobre las demás. La libertad individual no es educable desde otro punto de vista que no sea ofertar posibilidades. La libertad es una conquista cultural que da

lugar a la posibilidad de tener libertad individual.

Estas ideas encuentran su base filosófica en autores como John Dewey (Dewey, 1965) y antes, en David Hume y en cierto sentido también en Marx. Para Hume, por libertad:

«Sólo podemos significar un poder de hacer, o de no hacer, conforme a las determinaciones de la voluntad, es decir, que podemos quedarnos en reposo si eso es lo que hemos elegido, y que también podemos movernos si lo que elegimos fue eso. Ahora bien, esta hipotética libertad es universalmente admitida como perteneciente a todo el que no está preso y encadenado» (Hume en Millán-Puelles, 1995, 120).

Dewey por su parte, lleva tan lejos la identificación de la libertad con un determinado tipo de cultura que libertad viene a ser para Dewey sinónimo de democracia. Para Dewey la libertad no responde a una necesidad enraizada en la naturaleza humana, ya que desde su punto de vista no existe una naturaleza en el sentido clásico del término, sino que es más bien el fruto de una forma de vida posible bajo ciertas condiciones que debemos conservar. De las ideas de Dewey y de otros filósofos pragmatistas como Rorty, puede extraerse la consecuencia de que liberar es, y «sólo» es, formar comunidades que permitan el mayor número de formas de vida diferentes. Algo parecido subyace a la primacía que Arendt da a la política por encima de la voluntad como espacio donde puede entenderse el auténtico sentido de la liber-

tad. Según esta autora, la primacía de la versión política de la libertad tiene una primera consecuencia, que ésta no debe entenderse, a la manera tradicional, como atributo de la voluntad, como libertad interior de la que nada podemos saber a ciencia cierta. Dice Hannah Arendt:

«...a pesar de la gran influencia que el concepto de una libertad interior no política, ejerció en la tradición del pensamiento, no parece aventurado decir que el hombre no sabrá nada de la libertad interior, si antes no tiene, como una realidad mundana tangible, la experiencia de su condición de ente libre. Primero nos hacemos conscientes de la libertad o de su opuesto en nuestra relación con los otros, no en la relación con nosotros mismos. Antes de que se convirtiera en un atributo del pensamiento o en una cualidad de la voluntad, la libertad se entendió como la cualidad del hombre libre, la que le permitía marcharse de su casa, salir al mundo y conocer a otras personas de palabra y obra. Esta libertad estaba claramente precedida por la liberación: para ser libre el hombre tiene que haberse liberado de las necesidades de la vida. Pero la condición de libre no se sigue automáticamente del acto de liberación. La libertad necesitaba además de la mera liberación, de la compañía de otros hombres que estuvieran en la misma situación y de un espacio público común organizado políticamente en el que cada hombre libre pudiera insertarse de palabra y obra» (Arendt, 1996, 160) [4].

Desde estas bases teóricas, una educación liberadora es una educación para el desarrollo público. Una educación que desenmascara las sutiles formas de opresión que se presentan en nuestra sociedad es una educación crítica, cuya única propuesta es la lucha contra toda opresión pero que no cree en la existencia de una naturaleza humana a desarrollar y que, por lo tanto, sólo sirve para desenmascarar y, como su esencia es siempre la sospecha de que bajo todo tipo de ideología hay algún tipo de opresión, los profesores deben favorecer una adhesión hipotética y condicional, nunca una adhesión total, hacia ninguna idea (cfr. McLaren, 1997, 258). El educador crítico radical educa en la libertad porque desvela y desvela porque sospecha. Puede parecer excesivo que dentro de este modelo situemos a personas que piensan de formas muy diferentes como Giroux y Rorty [5]. Sin embargo, aun cuando Giroux y otros autores postmodernos puedan criticar a Rorty, no lo hacen desde un diferente concepto de lo que es el ser humano y de sus posibilidades, con el que básicamente están de acuerdo, sino desde matices en torno a una concepción comúnmente aceptada.

Las teorías de los pedagogos que abogan por una amplitud de posibilidades son revolucionarias en cuanto que pretenden mostrar al hombre las auténticas relaciones opresivas que se producen a diario a fin de crear un mundo más justo, en el sentido de más plural y donde las posibilidades estén más repartidas entre distintos discursos. El único criterio para medir la validez moral de cada

discurso es la cantidad de voces diferentes que permitan.

El papel de la educación debe ser tratar de desvelar las voces que conviven en relaciones asimétricas en el mundo de la escuela [6].

Ahora bien, ¿es suficiente desvelar para liberar? ¿Unos ojos atentos son unos ojos libres? ¿Somos libres sólo con el hecho de contar, aparentemente, con más posibilidades en el desarrollo de nuestra existencia? El hombre que imaginan estos autores viene marcado por el deseo. El deseo es el único motor que mueve al ser humano. Necesidad y deseo son los polos de la dinámica tendencial humana que están funcionando aquí (cfr. Choza, 1988, 232-233). Este tipo de discursos tiene éxito en sociedades con marcadas injusticias pero resulta poco creíble en sociedades desarrolladas donde parece que la libertad es ya algo conseguido y donde el conformismo burgués es la tónica dominante. En estas sociedades donde las necesidades básicas se encuentran generalmente bien cubiertas la dinámica necesidad-deseo-satisfacción, se presenta como claramente insuficiente, y el ser humano educado en esa dinámica experimenta el vacío y la depresión.

Otro de los problemas que plantean los autores que comparten esta visión de la libertad humana, como una huida de cualquier cosa que implique algún tipo de determinación es que, como dice Spaemann refiriéndose al marxismo, no son capaces de reconciliar al hombre con su finitud. Por el contrario, lo entregan a dimensiones que son esencialmente ima-

ginarias y que lógicamente generan frustración porque se hallan por encima de cualquier tipo de «*conditio humana* posible» (cfr. Spaemann, 1991, 108).

Además, esta consideración de la libertad humana que identifica liberación de condiciones externas, de miseria económica, de miseria cultural, política, etc., con la educación es, para sociedades desarrolladas, claramente insuficiente porque resulta excesivamente parcial. Es parcial porque en el fondo falsea la existencia del libre albedrío, el cual es tratado únicamente como una sensación de libertad que, según Nietzsche, es radicalmente falsa e ilusoria (cfr. Millán-Puelles, 1995, 138-145).

La crítica de Nietzsche al concepto de libertad subyace también en todas las formas postmodernas de ver la libertad. A raíz de esta crítica, se abandona el sentido de una libertad interior y sólo se conserva el término en el ámbito de las relaciones entre los hombres. Pero ¿es cierta la crítica de Nietzsche? Según Nietzsche la ilusión de libertad se produce precisamente en la satisfacción de la necesidad que nos domina. Un esclavo de las pasiones se cree libre cuando puede dar rienda suelta a esas mismas pasiones que lo esclavizan. La ilusión de libertad para Nietzsche también se manifiesta ante nuevas cadenas. La aparición de nuevas cadenas y la conciencia de esa aparición nos engaña al pensar que antes no teníamos cadenas y lo que pasaba era que simplemente no las conocíamos. Según Millán-Puelles, los argumentos de Nietzsche no demuestran nada, a lo sumo muestran ciertas posi-

bles actitudes humanas, pero ¿acaso no hay hombres que se sienten esclavos de aquello que les domina y que lo que pretenden o necesitan es librarse de ello? ¿No sucede a veces que nos descubrimos esclavos de viejas pasiones cuando escrutamos con sinceridad nuestra vida? (cfr. Millán-Puelles, 1995, 138-145).

No obstante, el hincapié que estos modelos críticos hacen en la dimensión social de la libertad sí que ofrece aspectos interesantes y positivos que resultan ciertos y útiles a la educación.

Como ya vimos al criticar la tesis de H. Arendt, la dimensión social no es ontológicamente fundante de la libertad humana pero sí es necesaria para la percepción que el individuo tiene de la misma y esta realidad sí tiene unas consecuencias pedagógicas. Existen modelos sociales totalitarios que no permiten la realización de un proyecto de vida personal, o, lo que suele ser más corriente, existen modelos sociales que sólo permiten la realización de proyectos vitales a algunas personas pero no a otras. Es importante educar para criticar los mecanismos que excluyen a algunos de la posibilidad de realizar su propio proyecto vital ya que, ciertamente, educar hombres libres no puede ser ajeno a formar sociedades justas. Educar sujetos libres tiene que ver con educar personas con capacidades valiosas para establecer relaciones justas y generosas con otras personas.

No hay libertad sin solidaridad y sin amor al hombre y búsqueda del bien del otro. Sin embargo, si esto es así, de algu-

na manera debe estar inscrito en la estructura antropológica del ser humano.

No es sólo el interés privado, el que en una evaluación calculada de pros y contras decida preocuparse de los otros porque sabe que eso repercutirá en su bienestar, tampoco puede ser el fruto de un voluntarismo moralista, sino que es una verdad antropológica el hecho de que soy más plenamente humano en la entrega a los demás, en la búsqueda del bien de los demás —que es también mi bien— que en la búsqueda de mí mismo. Si eso no fuese, de alguna manera, parte de la experiencia vital de todo hombre no podríamos encontrar tantos ejemplos de generosidad a lo largo de toda la historia y de las diferentes culturas. El hecho de que la preocupación por los demás sea coherente con la estructura antropológica del hombre, no significa que sea una cuestión fácil, la capacidad de aprender también lo es y requiere de esfuerzo para su actualización. Es cierto que la presión hacia el individualismo, la tendencia al aburguesamiento, la pereza, determinadas modas e ideologías, etc., pueden, y de hecho lo hacen, oscurecer esa verdad práctica y experimentable, pero eso sólo refuerza la necesidad de la educación para vencer esas dificultades y ser verdaderamente libre.

3.3. Libertad, sociedad e individuo

¿Qué es realmente la libertad humana y cómo puede la educación ayudar a liberar al hombre?

Ciertamente la libertad no es una dimensión que nace hecha. El hombre al

nacer tiene la posibilidad de la libertad pero no nace con ella actuante. En este sentido, la libertad es similar al lenguaje: el hombre tiene capacidad de ser libre como tiene capacidad de hablar, sin embargo, tener la capacidad no es lo mismo que tenerla desarrollada y operativa. Al igual que el hombre puede no llegar a hablar nunca, puede también ser un esclavo en el sentido más profundo del término. No obstante, la comparación del lenguaje con la libertad no puede ir mucho más lejos pues, a diferencia de lo que sucede con el lenguaje, el desarrollo de la libertad no es tan fácil ni tan inconsciente. La libertad es, desde este punto de vista, una empresa difícil y, como tal, puede fracasar. El fracaso de la libertad no reside únicamente en ausencia de posibilidades, si así fuese, la única libertad a conseguir sería la libertad política, o la económica o social, pero como bien demostró hace tiempo Eric Fromm, pueden tenerse múltiples posibilidades y se puede tener miedo y renunciar a ejercer la libertad. Existen numerosos ejemplos de pueblos que se entregan ciegamente al poder de un dictador cambiando así la libertad por la seguridad. El argumento de Fromm resulta, en la parte que voy a resaltar ahora, muy interesante. Según él, el hombre moderno renuncia paradójicamente a la libertad que tanto le ha costado conseguir porque vive en una cultura excesivamente individualista en la que se ha perdido el sentido de comunidad. Esta soledad provoca en el individuo unos sentimientos de insignificancia e impotencia (cfr. Fromm, 1981, 132). El argumento de Eric Fromm nos conduce a una doble paradoja si observamos el fenómeno desde el punto de vista educati-

vo. Primero, la libertad humana no es sólo condición de posibilidad de la educación sino también objetivo de la misma. Sucede que necesitamos educarnos para llegar a ser libres y necesitamos ser libres para poder educarnos y no adiestrarnos, pero, y con esto pasamos a la segunda parte de la paradoja, la consecución de la libertad humana no es solamente un asunto de mayor individualismo y mayores posibilidades. El individualismo exacerbado de nuestras sociedades modernas no siempre conduce a generar personas libres sino más bien personas inseguras y, como también reflejaron los filósofos existencialistas, básicamente angustiadas [7].

Además, la libertad no debe confundirse con las posibilidades ni con los medios, que son su manifestación, porque como dice Touriñán: «el que confunde la libertad con los medios está proclive a pensar que se es más libre cuantos más medios se tengan, cuando el único problema que plantean los medios es el de disponerlos de tal forma que nos dejen realizar lo decidido (...) Los medios carecen de valor para el hombre que no tiene una libertad interior que, apoyada en el deseo recto y en razonamiento verdadero, le faculta para ordenar su realidad y disponer de los medios de acuerdo con ella» (Touriñán, 1979, 137) [8].

La identificación de libertad y medios es falsa, tanto a nivel social como individual. Para ver la falsedad de la identificación entre libertad y medios a nivel social podemos tomar como ejemplo didáctico la película *El señor de las moscas*, adaptación de la novela del mismo

nombre escrita por el premio Nobel de literatura Sir William Golding. El señor de las moscas, es un caso paradigmático de cómo unas amplias posibilidades pueden no ir unidas a una mayor libertad y un mejor desarrollo personal, sino que pueden vincularse a la barbarie. La película narra la llegada de unos jóvenes cadetes a una isla desierta después de un naufragio en el que perecen todos los adultos. En esa isla los muchachos deben organizar la vida en común y lo que conocemos por civilización o civismo, lo que supone un reparto de responsabilidades que no todos van a aceptar de la misma manera. La película muestra claramente cómo alcanzar una vida auténticamente humana supone algo más que disponer de mi propia voluntad, supone también asumir un proyecto común. Ligar la libertad individual a un proyecto común no es algo novedoso [9], pero necesitamos realizar algún tipo de consideración más que nos hable de las repercusiones educativas de este hecho antropológico.

Es claro que el hombre es un ser social y que el hecho de vivir en sociedad implica que su libertad también debe desarrollarse en sociedad, pero el proyecto común no habla sólo de ese hecho. Por decirlo utilizando palabras más coloquiales: no es que mi libertad termine donde empieza la del otro, sino que mi libertad depende de la del otro, y la del otro depende de la mía. La libertad depende de que consigamos, entre todos, generar espacios que posibiliten nuestro pleno desarrollo (cfr. Barrio, 1999, 88-91) (cfr. Polo, 1993, 244-248). Esto implica la necesaria existencia de un *telos* común, de

un fin que confiere sentido a nuestros actos como miembros de una comunidad.

Esta reflexión antropológica tiene claras traducciones al mundo de la educación. Existe la tendencia a identificar las escuelas con un ideario bien definido, con escuelas que adoctrinan, basándose en la idea de que, como no ofrecen todas las posibilidades con igual entusiasmo no dan opción —argumento que reproduce la concepción de la libertad como mera posibilidad—. Dicen los autores que defienden la libertad como mera posibilidad: ante todas las teorías explicativas del mundo el muchacho debe ser lanzado sin guía a fin de que construya «libremente» la suya propia. Sin embargo, como dice Giussani:

«La experiencia de hecho, enseña que el resultado de la prematura confrontación con ideas contrapuestas sobre los problemas fundamentales de la interpretación de la vida desorienta al joven, no lo orienta, lo que no es un resultado confortante para una educación. Y es amargo oír decir que tal desorientación ha sido provocada en un sentido puramente metodológico, como un instante en la evolución crítica; porque no se cae en la cuenta (o no se quiere caer en la cuenta) que el ser arrojado en la dispersión provoca inexorablemente en el joven el escepticismo. Esto sucede sobre todo cuando el muchacho se siente contradicho, sin estar preparado, en las ideas fundamentales y seguras que había recibido de la educación precedente. En el sentido más verdadero de la palabra, se le hace violencia, y se sabe, gracias al vasto recuerdo de la huma-

nidad, que la violencia deja siempre ruinas y no construcciones» (Giussani, 1986, 20-21).

Dicho en otras palabras, la ausencia de un *telos*, de ideas que confieran sentido al actuar humano, conduce al escepticismo que puede tener apariencia de libertad pero que es todo lo contrario, su negación.

Para poder desarrollar la libertad es necesaria una noción de vida buena que no puede sino nacer y crecer en el seno de una comunidad (cfr. MacIntyre, 2001; Abba, 1992, 280-282), es necesario algún mecanismo para concebirla y realizarla, y es en la transmisión de estos mecanismos donde juega un importantísimo papel la educación. Es cierto que en sociedades pluralistas como la nuestra ese *telos* común resulta sólo posible en unos mínimos, pero estos resultan claramente insuficientes ya que necesitamos transmitir, junto con un catálogo de virtudes, nociones sobre el sentido de la vida y la relación entre las virtudes que requieren explicaciones que van más allá de los mínimos en los que todos pudiéramos estar de acuerdo [10].

El texto de Luigi Giussani nos sirve para enlazar con el nivel individual de la libertad. Tampoco aquí es suficiente con la posibilidad sin guía. Hemos visto cómo en el ámbito comunitario la educación se dirige a favorecer un tipo de desarrollo de la libertad que posibilite una forma de vida común. Sin embargo, no termina aquí el favor que la educación puede hacer al desarrollo del hombre libre. Si así fuese, nos quedaríamos más o menos don-

de nos deja la pedagogía crítica, y no vamos a acabar aquí, porque la antropología sabe más cosas sobre el ser humano y sobre los factores que se ponen en juego en el desarrollo de la libertad. No sólo tener posibilidad de elegir asegura una buena elección, ni siquiera basta con saber teóricamente cuales son los valores más estimables, de hecho, la posibilidad es lo que permite también que un ser humano se destruya, y si la educación es una actividad intencional que tiende a desarrollar a los sujetos para que alcancen una vida verdaderamente buena, deberá colaborar en desarrollar los elementos que facilitan un buen ejercicio de la libertad. en este sentido dice el profesor Ibáñez-Martín: «la libertad no es simplemente un don con el que venimos a la existencia, sino una cualidad que podemos alcanzar gracias a nuestros esfuerzos» (Ibáñez-Martín, 1989, 133).

¿Cuáles son estos elementos? ¿Cuáles son las condiciones antropológicas que posibilitan una buena elección? Descubrir estas condiciones es descubrir los objetivos de una educación que respete y desarrolle la libertad personal, y para adentrarnos en esas condiciones debemos estudiar cuál es la dinámica de la conducta humana, cómo elegimos y qué estructuras de nuestra persona entran en juego a la hora de elegir. Sólo así podremos realizar prácticas educativas acertadas y no sólo bien intencionadas.

Lo primero que debemos decir es que estas condiciones son adquiridas por el sujeto a lo largo de su vida, no le vienen dadas, y por eso tienen relación con la educación. Además, son condiciones que

se refuerzan o debilitan con el ejercicio de actos libres. El desarrollo de la libertad tiene que ver con la práctica y tiene que ver con formas concretas de valorar que son el resultado de esas prácticas. Tiene que ver con la progresiva consecución de un proyecto vital cada vez más propio que nos exige unas determinadas virtudes que a su vez nos preparan para la adquisición de nuevas virtudes (cfr. Ibáñez-Martín, 1989, 139). Para entender aquí lo que es una virtud nos sirve una primera aproximación realizada por MacIntyre. Según este autor,

«Una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente el lograr cualquiera de tales bienes» (MacIntyre, 2001, 237).

En el caso que nos ocupa queremos saber qué clase de cualidades deben adquirirse para alcanzar un señorío sobre la vida, para ser libres.

3.4. Antropología de las virtudes

La relación que tiene el ser humano como ser educable con la libertad debe partir de una serie de reflexiones en torno al sentido real de la libertad humana que, como acabamos de decir y ahora explicaremos en mayor profundidad, tiene que ver con la dinámica del actuar humano y, por tanto, no es una dimensión absoluta. No es absoluta porque en palabras de Millán-Puelles, «somos libres», o sea no estamos hechos del todo; pero «somos», o sea, tampoco lo tenemos todo

por hacer» (Millán-Puelles, 1974, 305) [11]. Carlos Llano lo dice con otras palabras:

«Para entender bien la esencia de la libertad, debemos evitar los extremos del movimiento pendular, que son expresiones contemporáneas y erróneas de la libertad: en un extremo, se confiere la primacía a la liberación sobre el proyecto, y en otro, se la otorga al proyecto por encima de nuestra propia naturaleza» (Llano, 1995, 28).

Pero además, es necesario también una profunda reflexión en torno a las virtudes y más concretamente, pues pretendemos contribuir a su formación, en torno a los procesos de gestación de las virtudes, pues en ellas encontramos la relación entre el proyecto vital especificado en actos libres y concretos y las exigencias de la naturaleza humana.

Para iniciar esta reflexión vamos a partir de la consideración del hombre como sujeto agente, un sujeto capaz de realizar actos libres, un sujeto complejo, frágil, mudable, donde se mezclan pasiones, contradicciones y que no está naturalmente preparado para la tarea de realizar la vida buena. Según Abba, en este sujeto

«las virtudes no son, principalmente, el efecto producido en el carácter del sujeto por el ejercicio, en orden al cual el sujeto estaría ya naturalmente preparado; sino que son potenciaciones de sus principios activos, que elevan su capacidad natural de prestación al nivel de la acción buena, en

orden a la cual el individuo no está naturalmente preparado» (Abba, 1992, 113) [12].

Bajo este texto subyace una importantísima consideración de la actividad educativa de las virtudes y también pueden derivarse unas reflexiones sobre algunas disposiciones necesarias para que ésta tenga lugar, en especial la necesidad de una virtud moral básica en el educando; la confianza en el que te acompaña y el deseo de ser enseñado por él, o en palabras clásicas la *docilitas* [13] (Millán-Puelles, 1989, 158-160).

¿Cómo toma el hombre sus decisiones y qué factores entran en juego? Para responder a esta pregunta vamos a seguir esencialmente el argumento clásico en la descripción que hace Giuseppe Abba al hablar de la dinámica de la conducta (cfr. Abba, 1992, 165-171).

No todo nuestro comportamiento consta de acciones. Hablamos de acciones verdaderas y libres cuando de la acción es autor el sujeto agente. Visto de esta manera una misma operación puede significar diversas acciones.

«Lo que constituye las acciones como acciones verdaderas y propiamente humanas, morales y responsables es el hecho de que a ellas llega el sujeto agente *dándoselas como objeto de las propias elecciones*: se las construye como comportamiento mediante el cual realiza su propia *intención*. Por tanto, la acción es sólo la componente *exterior* de una actuación compleja, cuya componente *interior* está consti-

tuida por el acto de la elección» (Abba, 1992, 165).

Para educar en la libertad debemos conocer cómo se realiza esa elección, cómo se relaciona esa elección con la ejecución, y cómo se puede catalogar de correcta, liberadora y humanizadora, una elección.

La dinámica que vamos a proponer aquí se opone a la manera habitual de entender las elecciones idealmente libres. Esta forma habitual está ligada a las concepciones kantianas y modernas de vida moral y a la primacía del deber de raíz claramente estoica y con consecuencias educativas estoicas. Según esta forma habitual de entender el acto humano, el ideal de la acción humana libre es aquella que se realiza privada de la influencia de los sentimientos, aquella en la que la decisión sólo tiene que confrontarse con normas lógicas y universales. «En este contexto, la virtud o es reducida a una propensión, costumbre, disposición a observar las normas o es reducida a una decisión de principio de observar las normas» (Abba, 1992, 166).

Sin embargo, las cosas aún son más difíciles. Siguiendo a Aristóteles y a santo Tomás de Aquino, la acción humana completamente libre es aquella en la que los sentimientos, educados por las virtudes, y la razón coinciden en la elección correcta y la quieren. Lo que desde esta tradición entendemos por hombre auténticamente libre no es tanto aquel que ha sometido sus pasiones y se muestra como racional, sino aquel que ha conseguido educar de tal forma a sus sentimientos que estos sigan la decisión

buena [14] (cfr. Carr, 1991, 251), de hecho, es un signo del hábito virtuoso el gozo que sigue a su realización de tal forma que la vida del hombre virtuoso no es la vida del hombre triste [15]. ¿Cómo conseguirlo? En la solución que proponemos se encuentra el núcleo de la aparentemente paradójica relación entre libertad y educación.

En la solución de este problema, la disciplina es un paso necesario para conseguir actos libres. Para la educación en libertad es necesaria una previa formación en disciplina cuando el sujeto todavía no puede ser responsable de su conducta o cuando está empezando a serlo. Esta disciplina inicial deberá desembocar en una autodisciplina. El prudente uso de la disciplina es sin duda uno de los problemas educativos más importantes y más complicados. Cuando unos padres prohíben razonadamente ciertas conductas a sus hijos no están limitando su libertad, sino más bien ayudándole a comprender que no todo es deseable y que la vida humana no viene únicamente marcada por los deseos. Le están ayudando a evaluar la realidad, a discernir lo bueno de lo malo y posiblemente también a comprender que para conseguir algo en el futuro es necesario disciplinar ciertas conductas en el presente; le están formando actitudes y también juicio. Además, para que una prohibición (o un castigo) sea eficaz en el plano educativo, esto es, para que ayude en el desarrollo de la libertad del educando, debe estar apoyada en una experiencia de confianza entre el que razona la prohibición y el que la recibe. En este sentido, se debe cuidar la manera de es-

tablecer límites e imponer castigos, ya que puede afectar la propia relación educativa, y a través de ésta, al modo de querer la virtud.

No obstante, el castigo que pretende acciones correctas, aún cuando pueda ser a veces necesario, nunca es suficiente para lograr el desarrollo de la libertad, ya que la decisión libre, que es la que realmente realiza al hombre acompañado de virtudes de juicio y del querer, no es sólo un actuar correctamente. Como dice Touriñán, imponer al alumno la conducta recta, no produce respuestas libres, sino que es necesario quererla sin coacción (Touriñán, 1979, 49).

Continuando con el estudio de la dinámica del actuar humano, si nos acercamos más detenidamente a la elección humana, podemos distinguir objeto de elección y acto de elección. En el objeto de la elección encontramos dos aspectos, lo que, de hecho, es elegido y la razón por la que es elegido. La distinción es importante porque permite entender la relación entre vida buena, acción virtuosa y objetivo virtuoso, tres elementos que deben darse para poder hablar de conducta liberadora. La ausencia de alguno de estos elementos requerirá de un distinto tipo de intervención educativa.

En correspondencia con la complejidad del objeto de elección hay también una complejidad en el acto de elección. En él hallamos la intención referente al objetivo de la elección (puede haber varias intenciones subordinadas, general (felicidad), específica, particular) y la elec-

ción propiamente dicha correspondiente a la acción concreta y circunstanciada.

Esta elección es acto voluntario pero razonado, la razón emite un juicio práctico; «el sujeto cree *hic et nunc*, en las circunstancias concretas, la acción x es la acción *conveniente* para él, para este individuo concreto, con estas convicciones, con estas disposiciones, con estos deseos, con estas intenciones» (Abba, 1992, 168).

De la intención a la elección el tránsito es peligroso —lo que está en juego puede ser la propia vida como le sucedió al joven Neil— y el sujeto puede errar, desviarse, perderse por diferentes causas, y es en este tránsito donde el sujeto consigue auténticamente crecer en libertad o no.

El primer momento de peligro se sitúa en la deliberación y ésta es principalmente obra de la razón práctica que, sin embargo, no razona desde una voluntad neutra y además no puede hacerlo, sino desde una voluntad afectada por todo tipo de intereses racionales, de ideas, preconceptos, prácticas culturales, aspiraciones, sentimientos, etc., que expresan deseos muchas veces contradictorios [16].

Además, el acto humano, tampoco viene marcado por los motivos, éstos no determinan en el hombre la elección, el motivo es sólo un elemento de la decisión (cfr. Touriñán 1979, 31-33). La decisión libre conlleva la ponderación entre diversos motivos que pueden resultar razonables, pero la inclinación última es de la voluntad, es un querer lo racionalmente

captado como conveniente (cfr. Abba, 1992, 1979, 47) Una vez que ha dado consentimiento a una de las alternativas y la «quiera», *elige la acción concreta y circunstanciada que realiza en sí misma la intención aceptada y, precisamente, por la razón de que la acción realiza su intención*» (Abba, 1992, 166).

En la deliberación, el peso de las costumbres es muy fuerte y la formación de hábitos en dirección a la vida buena es por eso muy importante [17], y porque la deliberación está lejos de ser neutra o alejada de nuestra disposición pasional, la educación sentimental en orden a liberar al sujeto es fundamental. Esta educación no nos debe conducir a decidir despreciando nuestros sentimientos y nuestros deseos por considerarlos radicalmente negativos (estoicismo racionalista), tampoco a que nuestras elecciones deban seguirlos ciegamente (sentimentalismo hedonista), sino que en las decisiones en orden a la vida verdaderamente buena, en orden a la actuación verdaderamente libre, debemos conseguir que los sentimientos sigan a la razón. Hay multitud de virtudes que requieren no la supresión de los sentimientos sino la correcta expresión de los mismos: la caridad, la compasión, el cuidado de los otros, etc., (cfr. Carr, 1991, 191-208). Esto es así, porque «es verdaderamente buena la vida de aquel sujeto que no sólo sabe elegir rectamente, sino que participa emotivamente en la buena conducta y se apasiona por el bien y el mal moral, lo desea o lo rechaza también pasionalmente, por él siente amor u odio, placer o tristeza, esperanza o temor, etc.» (Abba, 1992, 174).

Esta consideración acerca de la necesaria modulación racional de los sentimientos y sentimental de la razón es defendida así por Martha Nussbaum:

«Toda la personalidad de la agente aristotélica (sic) puede ser iluminada por la razón. La virtud es un punto medio en relación con la pasión y la acción, pues Aristóteles espera que las pasiones, así como la elección, puedan ser modeladas por la razón hasta que ellas mismas se incorporen a la virtud. El estado ideal de la agente aristotélica (sic) virtuosa no es el autocontrol, ya que un agente meramente «auto-controlado» revela, en sus pasiones inapropiadas, que ella no ha trabajado suficientemente en sí misma. Esta clase de trabajo moral interno —usualmente llevado a cabo en gran parte durante la niñez, y, sin embargo, una empresa de toda la vida— es una parte extensa de lo que es moralmente estimable en la vida moral aristotélica.» (Nussbaum, 1999, 596).

Sin embargo, como nos dice nuestra propia experiencia, en el campo de las elecciones concretas existe conflicto en la deliberación y en la propia elección,

«Esta situación de movilidad y de precariedad pone de manifiesto que sólo en las elecciones completas y particulares se muestran el vigor o la fragilidad moral del sujeto agente, sus excelencias o sus deficiencias morales, sus virtudes o sus vicios. La laboriosa gestación de las elecciones concretas es el lugar propio de virtud» (Abba, 1992, 170).

Por eso la libertad es algo a conseguir y por eso su consecución está ligada a la posesión de virtudes.

Disponer así de virtudes no es cerrar las puertas a la libertad. Sí lo sería si identificamos libertad con pura espontaneidad, pero no es eso la libertad humana, si así fuera tendría razón Skinner, pues la espontaneidad es muchas veces desconocimiento cierto de los auténticos motivos o de ocultos dominadores del alma humana. Disponer de virtudes es introducir en las facultades humanas una determinación estable, esta determinación

«no debe ser entendida como opuesta a la libertad de elección, como si cuantas más determinaciones tuviésemos, menos libertad de elección nos quedase; sino como inclinación que, sin disminuir la libertad de elección, permanece a disposición del sujeto, le proporciona una preparación que le acrecienta las posibilidades de elección, en la medida en que lo hace idóneo para elegir y actuar también de forma moralmente perfecta, idoneidad de la que no dispondría sin la virtud» (Abba, 1992, 172).

La consecución de libertad no es algo aislado de la acción, sino que se encuentra en el propio actuar concreto ya que la libertad se forma ejerciéndose. No sólo basta con evaluar, sopesar motivos, decidir lo correcto y quererlo, es necesario también hacerlo. Si al final no hay actuación no hay acto libre (cfr. Touriñán, 1979, 43). La unidad entre decisión y determinación para llevarla a cabo nos re-

mite a la necesidad de la virtud de fortaleza para ser verdaderamente libre. Muchas veces es en este punto donde residen las dificultades de educar en libertad, no en que no se sepa qué es lo mejor y lo que nos libera sino en que no se han formado los hábitos necesarios para alcanzarlo. Como dice José M^a Barrio: «El problema no es tanto una crisis de los valores del espíritu como una crisis de las fuerzas del espíritu, en definitiva, una crisis de libertad moral. Ahí es donde está el gran desafío de nuestro tiempo, sobre todo para la educación» (Barrio, 1999, 54).

Es importante en este punto entender en su totalidad el profundo sentido de las concretas acciones humanas, de su relación con la consecución de una vida lograda en la que el sujeto es realmente libre, entender la dificultad de esta tarea, y por ello, el necesario papel de las virtudes. En palabras de Abba,

«La vida verdaderamente buena, para poder ser realizada en una conducta tan compleja y frágil como la humana, por parte de un sujeto agente dotado por la naturaleza de facultades operativas tan deficientes y carentes de preparación, requiere taxativamente una regulación de las acciones mediante virtudes, virtudes de la razón práctica para la regulación activa, virtudes de los apetitos para la regulación pasiva» (Abba, 1992, 208).

Entender las virtudes que nos hacen auténticamente libres como esencialmente ligadas a las acciones concretas se aleja de la consideración de la virtud que hacen las éticas modernas. En algunas

versiones de estas éticas que Abba llama éticas desde el punto de vista de la tercera persona (Abba, 1992, 107) [18], la virtud es entendida como actitud fundamental (*Grundhaltung*) de obrar libremente conforme a los valores morales. En esta forma de entender al hombre virtuoso los actos particulares resultarían ser solamente signos que serían incapaces de hacer variar, por si solos, esa opción fundamental y no podrían determinar la totalidad de la persona libre. No es esa, desde luego, la experiencia del conocimiento popular reflejado en el refrán «quien no actúa como piensa acabará pensando como actúa». Explica mejor la determinación del hombre a través de los actos la teoría de Tomas de Aquino sobre las virtudes y los actos humanos. Dice Abba a este respecto:

«Es relativamente fácil tomar una decisión de principio; los problemas surgen cuando un sujeto tan complejo y frágil como el sujeto humano busca un camino de realización en las complicadas y variadas situaciones concretas. Surgen problemas para la razón, que debe buscar, prever, recordar, inventar, tener en cuenta tantas circunstancias relevantes y, antes aún, discernirlas, juzgar y elaborar una directiva precisa; problemas para la voluntad que debe emitir nuevos deseos e intereses, superando impedimentos, inclinaciones preexistentes, indiferencia; problemas para los apetitos pasionales que aquí tienen mucho peso; docilidad para dejarse incentivar o frenar, para modificar los propios objetos, para plegarse a las exigencias de criterios superiores.

El lugar de la acción concreta —continúa Abba—, es donde las decisiones fundamentales fácilmente se vienen abajo, es el lugar propio de la virtud; la virtud es, por tanto, mucho más que una *Grundhaltung*» (Abba, 1992, 127-128).

Si queremos formar hombres auténticamente libres, deberemos acabar por propiciar en ellos actos concretos fruto de intenciones y deseos virtuosos. Además, la libertad es una dimensión que vamos conquistando a través de nuestros actos pero que también va determinando nuestro futuro. La decisión libre, en palabras de Yela:

«no abre tan sólo una trayectoria significativa en la conciencia, que pudiera ser, o bien totalmente previsible a partir de los motivos, según la lógica de la razón suficiente, en una interpretación racionalista, o bien, en un *a priori* como radical originalidad por la cual la existencia inaugura un sentido en un proceso temporal. No; la decisión del hombre real no sólo continúa o inaugura su sentido en el argumento de su vida, sino que le afecta en su realidad psicofísica, de la que parte, por la que se efectúa, y a la que conforma, confiriéndole o restándole posibilidades de futura realización» (Yela, en Touriñán, 1979, 52).

La libertad es, por lo tanto, una facultad que nos permite ir haciéndonos, que no nos determina del todo pero a través de cuyo desarrollo vamos abriéndonos unas puertas y cerrándonos otras. Desde este punto de vista los años de

niñez y adolescencia resultan fundamentales, pues deben servir al ser humano como inicio de la conquista de unas virtudes que, como antes hemos dicho, van a permitir un auténtico desarrollo de un proyecto vital pleno a cuyo servicio está la libertad y la propia educación. Esas virtudes que van a permitir la realización de actos libres son además mejoradas con su actualización, permitiendo realizar actos cada vez mejores, más acertados y por lo tanto un progresivamente mejor ejercicio de la libertad.

Quien por miedo a perder su libertad es incapaz de comprometerse con nada ni con nadie, es incapaz de tomar verdaderas decisiones, se engaña si cree que así sigue siendo más libre pues con la libertad sucede como con el ejercicio físico, que su uso no deteriora el cuerpo sino que lo perfecciona. En este sentido dice Spaemann:

«Toda realización de libertad es también un “consumo” de libertades. Quien quiere guardarse todas las libertades no puede realizar ninguna de ellas. Rousseau señala en cierta ocasión su rechazo a secundar su inclinación de ayudar a los menesterosos, pues de ese modo surge un vínculo, una especie de exigencia a prestar posteriormente más ayuda, por cuya virtud quedaría limitada la espontaneidad futura. De este modo, renunció a seguir sus espontáneas inclinaciones humanitarias para preservar la posibilidad de seguirlas siempre con completa espontaneidad. Para no perder su libertad, tuvo que dejar de realizarla (Spaemann, 1991, 114) [19].

Hasta ahora hemos estado hablando de la necesidad de virtudes para poder alcanzar una auténtica libertad que nos permita ser verdaderamente agentes. Estas virtudes se refieren tanto a la voluntad como a la inteligencia, pero destaca de entre ellas la prudencia, es ésta la virtud que nos va a permitir descubrir la elección más conveniente para alcanzar la vida buena, la vida auténticamente libre. Y es, además, en el modo de desarrollar esta virtud donde se manifiesta más profundamente lo que la libertad humana es y lo que depende de los otros.

La formación de la prudencia se realiza por la experiencia, y por eso está en íntima relación con la madurez y con la edad [20], pero una experiencia que no sólo se apoya en el conocimiento de principios generales sobre lo que es la virtud, sino también en el interés real por objetivos virtuosos, rectas intenciones que se hacen posibles por medio de las virtudes morales.

¿Qué pasa con los jóvenes que carecen de experiencia, cómo forman su prudencia? Deben hacerlo en el seno de una comunidad que de algún modo manifieste el ideal de vida buena, de ahí la importancia de proponer relatos ejemplares (cfr. Bennett, (comp.), 1993, 11-16) que no anulan la creatividad de las siguientes generaciones, sino todo lo contrario permiten su mejor desarrollo.

«Al carecer de experiencia, como sucede en el joven, la intención hacia los objetivos virtuosos vuelve a la razón dócil para que observe los ejemplos concretos, vividos o literalmente

presentados, de personas virtuosas para estudiar la relación que en ellos se da entre ideal y circunstancias y para aplicarlo analógicamente en la propia situación; para solicitar el parecer de personas prudentes o de experiencia, para aprender a realizar personalmente la aplicación de ideales y de normas a las circunstancias.

La atención a ejemplos la docilidad, la práctica personal, el examen crítico de la propia conducta contribuyen a formar esa experiencia que hace posible las diversas funciones de la prudencia: la deliberación, el juicio, la circunspección, la previsión, la precaución, la invención» (Abba, 1992, 277).

Esta consideración acerca de la importancia que tienen los relatos de personas virtuosas en la formación de la prudencia nos obliga a hacer una serie de consideraciones relevantes para la educación moral. La primera tiene que ver con un significativo cambio producido en el objeto de la ética. La discusión ética actual se ha centrado en exceso en la reflexión teórica sobre qué principios universales podemos encontrar para resolver los dilemas éticos, sin embargo, la tradición occidental no ha entendido así la ética hasta la modernidad, anteriormente, la ética era una reflexión sobre cómo vivir una vida en plenitud, era más un modo de juicio práctico (cfr. Aristóteles, *Ética Nicomáquea* Libro II-2; Pincoffs, 1986, 14ss; Carr, 1996, 362). Desde esta consideración de la ética la presentación de relatos virtuosos se muestran como más acordes con la estructura narrativa del hombre que la presenta-

ción de dilemas morales al estilo Kohlberg. En los relatos el niño aprende lo mucho que se juega la persona, la vida no es un problema de matemáticas. La importancia de la estructura narrativa del hombre la vemos sólo con observar el interés que ponen los niños en seguir estructuras narrativas, cuentos, películas..., en escuchar o ver la misma historia una y mil veces.

La segunda tiene relación con la complejidad de la vida humana y la unicidad de la misma, en la práctica no distinguimos entre razón, sentimiento, carácter... Los buenos relatos ponen en juego diferentes virtudes, no se resuelven presentando exclusivamente los motivos de una elección racional entre distintas opciones sino que manifiestan los procesos y las actitudes que es necesario alcanzar para ser un hombre honesto, justo, o libre. Los relatos morales no dejan lugar al relativismo, no porque no puedan escribirse de diferentes modos y servir para mostrar el valor de distintas virtudes, sino porque nos ofrecen un camino atractivo a través del cual debemos mostrar y perfeccionar nuestra libertad (cfr. Hoff Sommers, 1992, 60-62). Como dice Daniel Innerarity:

«parece como si lo bueno sólo pudiera ser contado, nunca demostrado o impuesto (...) La virtud no puede ser aprendida abstractamente, sino que es estimulada por la conducta del hombre excelente. Sólo puede ser contada; está más cerca del cuento que del silogismo; tiene más de incitación que de veto» (Innerarity, 1992, 43).

En resumen y en palabras de Touriñán:

«ni la libertad ni la educación se reclaman porque ése sea un modo de hacer del hombre un ser capaz de elegir cualquier cosa agradable, útil o socialmente deseable. La educación es un principio de la libertad porque sólo a través de la educación el hombre tiene la posibilidad real de humanizarse hasta tal punto que cada elección y conducta sean el resultado consciente de la intención de hacer patente la verdad en cada obra» (Touriñán, 1979, 97).

Lo que debe ser comprendido desde la antropología de la educación, es que la libertad es una disposición natural al servicio de la elección de una vida plena, o dicho de otra manera que la vida plena sólo puede ser tal si es libremente asumida. No obstante, la libertad es una dimensión especial que como decía Kant, confiere al hombre dignidad y no precio. Si absolutizáramos el principio de la libre elección, y en educación pensáramos que todo equivale a ofrecer posibilidades para elegir de manera neutra, estaríamos optando por un camino que no concuerda con algunas de las cosas que descubrimos al observar la condición humana, como son la duda, el error, el arrepentimiento, la inquietud, la investigación, el deseo de saber... Todas estas manifestaciones nos hablan de que las elecciones humanas buscan conseguir un desarrollo que antes no se tenía y que no siempre las decisiones tomadas son acertadas.

Asimismo, la no primacía de la pura capacidad de ejercicio de la libertad en favor de una formación que establezca la necesidad de efectuar elecciones correctas puede expresarse haciendo hincapié en el principio de responsabilidad.

«La libertad no es la última palabra. La libertad es sólo una parte de la historia y la mitad de la verdad. La libertad no es más que el aspecto negativo de cualquier fenómeno, cuyo aspecto positivo es la responsabilidad. De hecho, la libertad corre el peligro de degenerar en una mera arbitrariedad a no ser que se viva con responsabilidad» (Frankl, 1995, 126).

Desde un punto de vista educativo si no enseñamos a responder de lo que se hace, si no enseñamos que los actos humanos pueden tener consecuencias desagradables, no se puede contribuir al desarrollo de una libertad madura pues crearemos la confusión en el educando de pensar que nada pasa, se elija lo que se elija. Es esta una forma de sobreprotección que tiende a impedir que el que elige se haga dueño de su propia elección a fin de evitarle el sufrimiento de una consecuencia desagradable. El problema es que actitudes así favorecen la inmadurez y el infantilismo que tanto abunda en nuestros días.

4. Libertad, azar, proyecto vital

Antes de terminar, debemos reflexionar sobre un problema que puede surgir tras la lectura de los argumentos expuestos para entender la relación entre libertad y educación. El problema, o mejor

dicho, la intuición de un problema que puede surgir al atender a lo escrito hasta ahora, está relacionada con lo poco que hemos hablado del azar, de lo que no es elegido, y la enorme importancia que esto tiene en la configuración de la vida del ser humano. La escucha de argumentaciones en favor del examen atento de lo que el hombre puede hacer, de cómo puede dirigir su vida, de las virtudes, etc., puede encerrarnos en la ilusoria sensación de que la vida está completamente en nuestras manos y puede llevarnos al error de confundir control con vida plena o libre. Puede parecer así que la pretensión de la educación es hacer desaparecer de nuestras vidas el papel de lo imprevisto a fin de que podamos verdaderamente llevar a cabo un proyecto vital pensado al detalle, racional querido y conscientemente elegido. Nada más lejos de la realidad. Pretender erradicar el papel del azar es del todo absurdo y sólo el intento no resiste cualquier mínimo autoexamen de la propia historia personal. Por lo general, todos conocemos personas que han influido en nuestras vidas que no son personas de nuestro círculo familiar y cuyo encuentro ha sido casual, además, muchas de las actividades y trabajos que debemos hacer a lo largo de la vida surgen de momentos y circunstancias no esperadas ni elegidas. Sin embargo, paradójicamente y como dice Julian Marías «(e)n rigor, nunca me siento más “yo” —yo mismo— que frente a un contenido azaroso que irrumpe en mi vida, cuando reacciono a él de una manera que brota de la raíz de mi persona; cuando descubro en él *el destino que no se elige*, y elijo hacerlo mío, serle fiel; con

otras palabras, *elijo ser yo ese azar inelegible*» (Marías, 1973, 235-236).

Un proyecto vital humano no es una disposición divina sobre la existencia ante la que no hago nada, ni una programación racionalista de los acontecimientos que me van a suceder en el futuro, un proyecto de vida es una forma de afrontar la existencia estando abierto a aprender de lo que me pase y utilizando ese aprendizaje en futuros problemas, por eso no es algo hecho sino que se va haciendo. No es por lo tanto más libre quien desde pequeño es educado para ser médico y termina siéndolo, no es esa necesariamente una prueba de libertad humana, ni de vocación, ni de resistencia a la adversidad, sino que es libre quien se forma de tal manera que puede descubrirse en un camino, en una manera de afrontar lo que le pasa, cada vez más pleno y más suyo. Educar la libertad no es cerrarse al exterior, a lo que no controlo sino enseñar a vivir y responder ante lo que no he previsto; ese es el sentido de las virtudes en nuestra vida, si no, sólo necesitaríamos hablar de hábitos.

5. Conclusión

A modo de resumen de todo el artículo vamos a ofrecer algunos puntos de reflexión antropológica que es necesario que la educación tenga en cuenta en su relación con la libertad.

1.—El hombre es libre gracias a su estructura psicobiológica (su falta de instintos y la indeterminación de su voluntad que está abierta a la totalidad de lo bueno), lo que no significa que desde que

nace sea un ser preparado para decidir el rumbo que quiere dar a su vida. Para llegar a este punto se necesita de un proceso educativo que sería imposible sin esa dimensión estructural.

2.—En el proceso mediante el cual el niño va adquiriendo mayores cotas de libertad debe estar acompañado, debe tener apoyos confiados en la comunidad educativa. El problema pedagógico estriba en definir cómo debe ser ese acompañamiento, cómo conjugar la voluntad del educando con su preparación y la necesidad de dejarle prudentemente que se aventure en terrenos que pueden resultar peligrosos, etc.

3.—Es deseable que ese acompañamiento se centre en la adquisición de virtudes que permitan al niño ser progresivamente dueño de sí mismo y de su proyecto vital. El simple ofrecimiento al niño de momentos para la elección no resulta suficiente ni es, por sí sólo, garantía de que estamos ayudando al niño a ser libre. Elegir es la última parte, ciertamente importante, de un proceso difícil a través del cual discernimos la realidad de lo que nos conviene y optamos por el mejor camino, y para ese proceso son necesarias múltiples virtudes que son enseñadas y aprendidas y que no poseemos sin un proceso educativo. Es en los modos de transmisión de esas virtudes donde podemos juzgar si una escuela o un modelo educativo forma o no sujetos libres.

4.—El acompañamiento educativo de la libertad es por lo tanto principalmente oblicuo o indirecto, no directo. Trata-

mos de enseñar las virtudes necesarias, entre las que no puede faltar la prudencia, para que el otro tome *una* decisión correcta entre las múltiples posibilidades, correctas unas e incorrectas otras, que la vida ofrece, no tanto en intervenir de manera directa forzando la respuesta que los educadores consideran mejor. En este sentido por ejemplo, actividades como el estudio y el deporte ayudan a formar hombres libres porque contribuyen a la formación de hábitos virtuosos y a disponer el carácter de una manera tal que facilite que las futuras decisiones estén en consonancia con esos hábitos virtuosos desarrollados. Sin embargo, este acompañamiento educativo indirecto de la libertad no excluye una intervención mayor en algunos casos si prevemos consecuencias negativas irreversibles en algunas decisiones del educando.

5.—La educación de personas libres no debe centrarse obsesivamente en evitar el error, todo tipo de sufrimiento, o en controlar el azar para que no aparezcan situaciones no deseadas. Esos objetivos pueden resultar inútiles y en cierto sentido perversos, pues el error es una importante fuente pedagógica a la hora de formar personas libres y de la decepción también se aprende (cfr. Bárcena y Mèlich, 2000, 173-178 y cfr. Innerarity, 1999, 684-685). No obstante, el educador debe evaluar la preparación que los sujetos tienen para soportar ese error, y esa evaluación le puede llevar a una mayor intervención sobre el ambiente en el que ese sujeto se desarrolla.

Dirección del autor: David Reyero García. Facultad de Educación. Centro del Formación del Profesorado. Universidad Complutense. C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.VIII.2003.

Notas

- [1] Podemos leer un breve y claro estudio fenomenológico de la libertad en el *Manual de antropología filosófica* (CHOZA, 1988, 371-402).
- [2] Si partimos de esta idea y tenemos en cuenta además, que la libertad ha funcionado, al menos durante el último siglo ya concluido, como gran deseo humano, podremos entender porque los distintos modelos educativos han intentado introducir el tema de la libertad entre sus metodologías y/u objetivos.
- [3] El origen de esta forma de libertad es moderna, la postmodernidad no hará más que radicalizarla. Tiene mucha relación con la idea de un conocimiento no representativo sino creador de realidad. Si el conocimiento crea una realidad, no representa una realidad metafísica que trasciende al sujeto y que lo limita, la libertad está sólo limitada por la propia imaginación no por una realidad metafísica que defina lo que debemos o podemos ser (cfr. LLANO, 1999, 207). En esta mentalidad se concibe el poder de la técnica como único límite de la condición humana lo que en la práctica puede suponer la subordinación de individuos concretos a la técnica y a las utopías científicas (cfr. BARRIO 1999, 78-87).
- [4] El argumento de Hannah Arendt parte de una premisa difícil de demostrar y en cualquier caso de la que extrae conclusiones excesivas. Ella intenta justificar la primacía de la dimensión política de la libertad cuando dice: *primero nos hacemos conscientes de la libertad o de su opuesto en nuestra relación con los otros, no en la relación con nosotros mismos*. Es una afirmación discutible, porque aunque fuese cierta, la conciencia primaria no implica necesariamente dicha primacía en el nivel ontológico, creerlo así equivaldría a decir que como en el hombre el grito es anterior a la palabra, aquél constituye el lenguaje humano más esencial.
- [5] «Aun cuando el antifundacionalismo de Rorty posee cierto valor en el sentido de que alienta el cultivo de una actitud crítica hacia todas las tradiciones y códigos intelectuales que se legitiman a sí mismos mediante una u otra forma de trascendentalismo, a la

postre termina por no ofrecer ningún fundamento ético ni político conforme al cual se pudieran poner en tela de juicio el sufrimiento y las contradicciones inherentes a la sociedad moderna, ni exhibir la valentía moral y política necesarias para luchar por una sociedad sin explotación. A fin de cuentas, la conversación y el relativismo moral de Rorty se convierten en la conversación particular del académico liberal, es decir, en una conversación alejada, insular y apologetica.» (GIROUX, 1993, 108-109).

- [6] Dice Giroux: «Dentro de este territorio fronterizo pedagógico y cultural conocido como escuela, las culturas subordinadas presionan y penetran las fronteras presuntamente no problemáticas y homogéneas de las prácticas y formas culturales dominantes. Es importante notar que los educadores críticos no se pueden contentar simplemente con cartografiar el modo en que las ideologías se inscriben en las diversas relaciones de la escolarización, sea el currículum, las formas de organización escolar o las relaciones profesor-alumno. Aunque éstos deben ser temas importantes para los educadores críticos, una pedagogía crítica más viable necesita ir más allá, analizando cómo se asumen de hecho las ideologías en las voces y experiencias vitales de los estudiantes en cuanto que dan significado a los sueños, deseos y posiciones subjetivas donde ellos habitan» (GIROUX, 1997, 199-200).
- [7] Este es el meollo de la observación fenomenológica de la libertad en cuanto que dimensión educable y que necesita de un tipo de formación del carácter como luego veremos. El examen atento de esta observación nos llevará matizar por ejemplo las consideraciones liberales de la libertad que realiza por ejemplo Isaiah Berlin en su conferencia «Dos conceptos de libertad» (BERLIN, 1988, 187-243). En esta conferencia Berlin plantea dos modos contrapuestos de entender la libertad uno negativo o libertad de coacción y otro positivo o libertad para llevar a cabo mis ideales, para, al final de su argumentación, decantarse por la primera de las concepciones como la única políticamente factible y entender que la libertad positiva conduce a la tiranía. No es este el momento de analizar en profundidad sus argumentaciones básicamente podríamos decir que considera que la idea de que la libertad para llevar a cabo ideales sociales puesta en manos de los que detentan el poder puede servir como excusa para acabar con el disidente con la excusa de que no sabe bien lo que le conviene. Sin duda, sobran ejemplos que justifiquen los recelos de Berlin, pero el abuso de una idea no destruye la posibilidad de que esa idea contenga par-

te de verdad y la concepción positiva de la libertad contiene verdad. Al menos, resulta difícilmente rechazable si observamos el problema de la libertad desde las implicaciones que genera en la relación pedagógica.

- [8] Un ejemplo de que se puede ser libre más allá de los escasos medios con los que se cuenta nos lo manifiesta Frankl al encontrar hombres libres en medio de la barbarie de los campos de concentración: «Las experiencias de la vida en un campo (de concentración) demuestran que el hombre tiene capacidad de elección. Los ejemplos son abundantes, algunos heroicos, los cuales prueban que puede vencerse la apatía, eliminarse la irritabilidad. El hombre puede conservar un vestigio de la libertad espiritual, de independencia mental, incluso en las terribles circunstancias de tensión psíquica y física (FRANKL, 1995, 69).
- [9] Comenta Touriñán a este respecto que «la libertad es la condición de la autoposición que, como ya sabemos, no es un aislamiento en la propia intimidad, sino una mejora en la disponibilidad de cada uno de nosotros, bien ante las cosas materiales que usamos sin ser esclavos de ellas, bien ante los demás porque podemos deshacernos de la servidumbre a nuestro exclusivo bien particular» (TOURIÑÁN, 1979, 101-102).
- [10] En este punto podríamos comenzar a explorar las condiciones antropológicas que justifican la necesidad de que los centros deban tener un carácter propio claramente explícito para que los padres puedan elegir el que más cuadre con su sentido de vida buena.
- [11] Como dice Ortega: «La nota más trivial, pero a la vez la más importante de la vida humana, es que el hombre no tiene otro remedio que estar haciendo algo para sostenerse en la existencia. La vida nos es dada, puesto que no nos la damos a nosotros mismos, sino que nos encontramos en ella de pronto y sin saber cómo, pero la vida que nos es dada no nos es dada hecha, sino que necesitamos hacérsela nosotros, cada cual la suya. La vida es quehacer, y lo más grave de estos quehaceres es que la vida consiste no es que sea preciso hacerlos, sino, en cierto modo, lo contrario; quiero decir, que nos encontramos siempre forzados a hacer algo pero no nos encontramos nunca estrictamente forzados a hacer algo determinado, que no nos es impuesto este o el otro quehacer, como le es impuesta al astro su trayectoria o a la piedra su gravitación. Antes que hacer algo, tiene cada hombre que decidir, por su cuenta y riesgo, lo

que va a hacer. Pero esta decisión es imposible si el hombre no posee algunas convicciones sobre lo que son las cosas en su derredor, los otros hombres, él mismo. Sólo en vista de ellas puede, preferir una acción a otra, puede, en suma, vivir» (ORTEGA Y GASSET, 2001, 11).

- [12] Tomás de Aquino, después de haber examinado la posibilidad de que la virtud estuviera en el hombre de manera natural o innatista, o que fuesen algo totalmente extrínseco a la naturaleza humana, dice: «En tercer lugar está la opinión intermedia (*opino media*), a saber, que las ciencias y las virtudes se hallan en nosotros por naturaleza en cuanto a su aptitud (*secundum aptitudinem*), pero que su perfección *no se da en nosotros por naturaleza*. Y esta es la mejor opinión, porque así como en relación a las formas naturales, nada remueve la virtud de los agentes naturales, así, en relación a la adquisición de la ciencia y de la virtud, por el estudio y el ejercicio se conserva su eficacia» (TOMÁS DE AQUINO 2000, a8, p. 160-161) (cursiva mía).
- [13] Como puede comprenderse la virtud de la *docilitas* no es puramente individual, ya que sólo se pone en juego en relaciones interpersonales concretas; por eso los padres o los educadores deben colaborar en el desarrollo de la misma y su ausencia no debe siempre achacarse sin más al educando sino generalmente a una errónea relación educativa que ha podido estar más apoyada en el miedo al castigo que en el amor, o en un erróneo sentimentalismo y sobreprotección cuyas consecuencias no deben confundirse con la *docilitas* (cfr. BÁRCENA, 1987) y que no puede hacer crecer la libertad porque no puede considerarse educación en sentido estricto.
- [14] Escribe Tomás de Aquino: «Aquellas cosas que dependen de la sola elección es fácil que se hagan de cualquier modo; pero que se realicen del modo debido, a saber, *rápida, firme y deleitablemente*, esto no es fácil. De ahí que necesitemos para esto de los hábitos de las virtudes» (TOMÁS DE AQUINO, 2000, a1 ad13, p. 83) (cursiva mía).
- [15] Es cierto que la rectificación de la sensibilidad en orden a que obedezca los imperativos de la razón tiene sus límites y nunca puede lograrse de manera absoluta por la propia dinámica tendencial de estas dimensiones hacia lo sensible.
- [16] La neutralidad de la razón no es simplemente difícil porque pueda encontrarse influida por los deseos, sino que es falsa porque su papel no es absoluto, no es función suya determinar los fines de la vida moral en base a grandes deliberaciones lógicas y neutrales como las propuestas por Kant, o a un voluntarismo creador al estilo del propuesto por Nietzsche, sino que su función es discernir en casos particulares el mejor camino para lograr los fines marcados en su condición, discernir en que consiste lo mejor para el hombre ante circunstancias particulares (cfr. CARR, 1991, 232-269).
- [17] El peso de los sentimientos y las pasiones en el ser humano es tan fuerte porque, utilizando la terminología de Aristóteles aceptada posteriormente por Santo Tomás de Aquino, el dominio del entendimiento sobre los apetitos, incluyendo la voluntad, no es de tipo despótico sino político. Veremos con una cita de Aristóteles qué quiere decir esto: «en el animal humano podemos considerar un doble dominio respecto de sus partes: el despótico, por el que el dueño impera sobre sus siervos, y el político, por el que el rector de la ciudad gobierna a los libres. En efecto, entre las partes del hombre se encuentra que el alma domina al cuerpo, pero del modo despótico según el cual el siervo no puede en ningún sentido resistir al dueño, pues lo que aquél es lo es totalmente de éste (...), y vemos en los miembros del cuerpo, como las manos y los pies, que al punto, y sin contradicción respecto al mandato del alma, se aplican a su obra. Y hallamos también que el entendimiento o la razón domina al apetito, pero con el dominio político o real que se refiere a los libres y de donde resulta que en algunas cosas éstos pueden oponerse; y análogamente, alguna vez el apetito no sigue a la razón. El fundamento de esta diversidad es que el cuerpo no puede moverse sino por el alma, de donde resulta que está sujeto a ella enteramente; mientras que el apetito puede ser movido no sólo por la razón, sino también por el sentido, y de ahí que no esté enteramente sujeto a la razón.» (ARISTÓTELES *Política*; lib I, lect. 3, en MILLÁN-PUELLES, 1989, 167-168).
- [18] Para Abba, la principal diferencia entre la ética clásica y medieval y la ética moderna, se encuentra en el cambio de punto de vista. En las éticas modernas se ha sustituido el punto de vista de la primera persona o del sujeto agente, por el punto de vista de la tercera persona o el observador y juez. En pocas palabras podríamos explicar este cambio por una transformación de la ética entendida como un arte que guía al individuo para alcanzar la vida buena, a la ética concebida como el estudio de los procedimientos que permiten valorar y criticar las acciones realizadas por otro (o por uno mismo pero tratado como un otro) (cfr. ABBA, 1992, 107-113).

- [19] En el mismo sentido José M.^a Barrio escribe: «La libertad está para arriesgar con ella, para entregarse a algo o a alguien con todas las fuerzas y definitivamente. (...) La peor coacción que puede tener una persona no es la dificultad externa para hacer lo que elige, sino la imposibilidad misma de elegir por no ser capaz de superar la perplejidad que lleva consigo el miedo al compromiso o al fracaso» (BARRIO, 1999, 23) (cfr. LLANO, 1995, 31-53), (cfr. INNERARITY, 1999, 677-682).
- [20] La relación entre adquisición de virtudes, edad, y grado de madurez ha sido muy estudiada desde la antigüedad clásica. La formación de las virtudes comienza escalonadamente desde niño, y comienza por el desarrollo de las potencias corpóreas, sensibles y locomotoras, luego las tendenciales y afectivas y por último las intelectivas y racionales (cfr. SISON, 1992, 29-60). Por eso, si relacionamos libertad con posesión de virtudes, no podemos considerar libre al niño que posee una estructura de libertad que aún debe ser ayudada a concretarse. Consecuentemente no podemos pedirle más de lo que está preparado para dar y no podemos engañarnos con la ilusión de que puede hacer lo que no puede hacer.

Bibliografía

- ABBA, G. (1992) *Felicidad, vida buena y virtud*. (Barcelona, EIUNSA).
- ALTAREJOS, F. (1982) El valor de la eficacia y el principio de la libertad, **revista española de pedagogía**. XL:158, pp. 117-125.
- ANSÓN, R. (1995) Democracia, libertad y educación, *Cuenta y razón del pensamiento actual*, 92, pp. 153-158.
- ARENDT, H. (1996) ¿Qué es la libertad?, pp. 155-184, en AUTOR *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (Barcelona, Península).
- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. (Barcelona, Paidós).
- BÁRCENA, F.; y MÈLICH, J. C. (1999) La palabra del otro. Una crítica al principio de autonomía en educación, **revista española de pedagogía**. LVII:214, pp. 465-484.
- BÁRCENA, F. (1987) El sentido de la capacidad de escucha en la educación: acerca de la docilidad y la tarea educativa, **revista española de pedagogía**. XLV:176, pp. 183-206.
- BARRIO, J. M. (1999) *Los límites de la libertad. Su compromiso con la realidad* (Madrid, Rialp).
- BARRIO, J. M. (1995) Aspectos del inacabamiento humano. Observaciones desde la antropología de la educación, **revista española de pedagogía**. LIII:200, pp. 75-103.
- BARRIO, J. M. (1994) Libertad trascendental y educación, *Anuario filosófico*, 27:2, pp. 527- 540.
- BELTRÁN QUERA, M. (1979) Un análisis de la interacción entre el yo y el tú, *Educadores*, XXI:105, pp. 683-698.
- BENNETT, W. (comp.) (1993) *The Book of virtues: a treasury of great moral stories* (New York, Simon & Schuster).
- BERLIN, I. (1988) *Cuatro ensayos sobre la libertad* (Madrid, Alianza).
- BERNAL, A. (1988) Libertad, creatividad y comunicación, principios pedagógicos de la educación personalizada, *Escuela en acción*, 4, pp. 6-9.
- BIEDMA, J. (1996) La participación educativa como compromiso con la cultura, *Paideia*, 34, pp. 41-52.
- BOLLNOW, O. F. (1970) Educación del hombre para la conversación, *Educación*, 1, pp. 7-19.
- BUBER, M. (1974) *¿Qué es el hombre?* (México, F.C.E).
- CARR, D. (1991) *Educating the Virtues* (London, Routledge).
- CARR, D. (1996) After Kohlberg: Some Implications of an Ethics of Virtue for the Theory of Moral Education and Development, *Studies in Philosophy and Education*, 15, pp. 353-370.
- CHOZA, J. (1988) *Manual de antropología filosófica*, pp.371-402 (Madrid, Rialp).
- CABEZAS, J. A. (1968) Educación y libertad, *Educadores*, 49, septiembre-octubre, pp. 591-614.
- CASANOVA, E. M. (1989) El proceso educativo según Carl Rogers: La igualdad y formación de la persona, *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 6, pp. 599-603.
- CLIFFORD, M. (1995) La cultura de la individualidad: Lectura de Mill por Foucault, *Daimon. Revista de Filosofía*, 11, pp. 27-38.
- DEWEY, J. (1965) *Libertad y cultura* (México, Utelha).

La libertad y su incidencia en la educación

- ESCOHOTADO, A. (1990) Lo libre y lo seguro, *Claves de razón práctica*, 2, pp. 39-44.
- FRANKL, V. E. (1995) *El hombre en busca de sentido* (Barcelona, Herder).
- FROMM, E. (1981) *El miedo a la libertad* (Barcelona, Paidós).
- GIROUX, H. A. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (Madrid, Siglo XXI).
- GIROUX, H. A. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas* (Barcelona, Paidós).
- GIUSSANI, L. (1986) *Educación es un riesgo* (Madrid, Encuentro).
- HOFF SOMMERS, C. (1992) "Ethics" without Virtue Means no Ethics at all, *Ethics: Easier said than done*, 19-20, pp. 60-62.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1981) Introducción al concepto de adoctrinamiento, **revista española de pedagogía**, XXXIX:153, pp. 89-97.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1989) Libertad y libertades, pp. 133-140, en AA. VV. *La filosofía de la educación hoy* (Madrid, Dykinson).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A.; CAÑAS, J. L.; SACRISTÁN, D. (1989) *Ensayos entre el autoritarismo y la permisividad* (Madrid, Fundación Santa María).
- INNERARITY, D. (1999) Valores de cambio. Sugerencias para una formación ética de la libertad personal, *Areté*, IX:1-2, pp. 659-685.
- INNERARITY, D. (1992) *Libertad como pasión* (Pamplona, EUNSA).
- JASPERS, K. (1963) Libertad y autoridad, *Universitas*, I:3, pp. 225-242.
- LEVINAS, E. (1977) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Salamanca, Sigueme).
- LLANO, A. (1999) *El enigma de la representación* (Madrid, Síntesis).
- LLANO, C. (1995) *Las formas actuales de la libertad* (México, Trillas).
- NAVAL, C. (1994) Sobre la noción de formación, *Anuario filosófico*, 27:2, pp. 613-624.
- MCLAREN, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (Barcelona, Paidós).
- MACINTYRE, A. (2001) *Tras la virtud* (Barcelona, Crítica).
- MARÍAS, J. (1973) Azar, imaginación y libertad, pp. 231-240, en AUTOR *Antropología metafísica*. (Madrid, Revista de occidente).
- MILLÁN-PUELLES, A. (1974) *Economía y libertad* (Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorro).
- MILLÁN-PUELLES, A. (1984) Libertad, pp. 393-405, en AUTOR *Léxico filosófico* (Madrid, Rialp).
- MILLÁN-PUELLES, A. (1989) *La formación de la personalidad humana* (Madrid, Rialp).
- MILLÁN-PUELLES, A. (1995) *El valor de la libertad* (Madrid, Rialp).
- MOLINOS, M. (1979) Nota sobre educación y libertad, *Anuario filosófico*, XII:1, pp. 145-152.
- MONTILLA, F. (1960) Proceso educativo de la libertad, **revista española de pedagogía**, XVIII:72, pp. 320-327.
- MUÑOZ-REPISO, M. (1995) Summerhill y la utopía de la libertad, *Revista de educación*, (307), pp. 411-425.
- NUSSBAUM, M. (1999) La ética de la virtud: una categoría equivoca, *Areté*, IX:1-2, pp. 573-613.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2001) *Historia como sistema* (Madrid, Editorial Biblioteca Nueva).
- PINCOFFS, E. L. (1986) *Quandaries and virtues: against reductivism in ethics* (Kansas, University Press).
- POLAINO, A. (1987) *La agonía del hombre libertario. Claves para la comprensión antropológica del hombre contemporáneo* (Ávila, Miján).
- POLO, L. (1993) *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo* (Madrid, Rialp).
- SKINNER, B. F. (1986) *Más allá de la libertad y la dignidad* (Barcelona, Martínez Roca).
- SARTRE, J. P. (1973) *El existencialismo es un humanismo* (Buenos Aires, Sur).
- SISON, A. G. (1992) *La virtud, síntesis de tiempo y eternidad. La ética en la escuela de Atenas* (Pamplona, EUNSA).
- SPAEMANN, R. (1991) *Felicidad y benevolencia* (Madrid, Rialp).
- SPAEMANN, R. (2001) *Ética: cuestiones fundamentales* (Pamplona, EUNSA).

TOMÁS DE AQUINO (2000) *Cuestión disputada. Sobre las virtudes en general* (Pamplona, Eunsa).

TOURINÁN, J. M. (1979) *El sentido de la libertad en la educación* (Madrid, Magisterio español).

WHITEHEAD, A. N. (1965) Las demandas rítmicas de libertad y disciplina, en AUTOR, *Los fines de la educación y otros ensayos*, pp. 54-72 (Buenos Aires, Paidós).

well as the limits and objects of that intervention that are essential to become a free human being.

Key Words: Freedom, anthropology of education, critical pedagogy, behaviorism, character education.

Resumen:

La libertad y su incidencia en la educación

La libertad no es una disposición plenamente operativa cuando nacemos sino una posibilidad que depende de nuestro trabajo sobre las virtudes. El artículo, explora la estructura que permite la elección en el hombre. A partir de dicho análisis antropológico se extraen algunas pautas pedagógicas que justifican la necesaria intervención de la educación así como los límites y objetos de esa intervención que resultan imprescindibles para llegar a ser hombres libres.

Descriptores: Libertad, antropología pedagógica, pedagogía crítica, conductismo, educación del carácter.

Summary:

The freedom and its incidence in education

Freedom is not a disposition available when we are born but a possibility that depends on our work on ourself and the virtues. The article, explores the internal structure that allows the election in the human being. From this anthropological analysis extract some pedagogical guidelines that justify the necessary intervention of the education as well as