

**¿Son compatibles la pedagogía liberadora y la educación personalizada?****Are liberating pedagogy and personalized education compatible?****Valentín Martínez-Otero Pérez**

Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid

valenmop@edu.ucm.es

**Resumen**

Este artículo se adentra en la consideración pedagógica de la libertad. Se realiza un acercamiento a las relaciones entre la educación y la libertad a partir de dos concepciones educativas: la educación personalizada y la pedagogía del oprimido, representadas respectivamente por Víctor García Hoz y por Paulo Freire, sus más destacados exponentes. Interesa si ambas concepciones son compatibles o no. Se concluye que es necesario armonizar ambas concepciones educativas: liberadora y personalizada.

**Palabras clave:** Freire, García Hoz, pedagogía liberadora, educación personalizada.

**Abstract**

This article delves into the pedagogical consideration of freedom. An approach is made to the relations between education and freedom from two educational conceptions: personalized education and the pedagogy of the oppressed, represented respectively by Víctor García Hoz and by Paulo Freire, their most prominent exponents. It is interesting to know whether the two conceptions are compatible or not. It is concluded that it is necessary to harmonize both educational conceptions: liberating and personalized.

**Keywords:** Freire, García Hoz, liberating pedagogy, personalized education.

**Introducción**

La educación tiene por objeto el desarrollo de la persona en su integridad, es un proceso que se encamina a optimizar al ser humano, uno de cuyos atributos es la libertad, por lo cual la educación no puede soslayarla.

La idea de la libertad no es nueva. Ya la reflexión sobre la noción se descubre en el mundo clásico y llega hasta nosotros tras enriquecerse con numerosos pensamientos, a veces

controvertidos. El concepto actual de libertad puede decirse que brota de la dignidad de la persona, inherente a la naturaleza humana. Lo propio de la persona es que pueda conducirse a sí misma, obrar como mejor considere. En rigor, la libertad se despliega en un doble sentido: interno y externo. Aunque en la historia social y del pensamiento pueden encontrarse las dos posiciones bien distanciadas, queremos señalar desde estas líneas que la libertad, en su complejidad, debe entenderse en el doble sentido. En general, por ejemplo, puede decirse que la libertad en el mundo greco-romano, incluidas muchas de sus formulaciones filosófico-políticas, se refería sobre todo a la posibilidad de vivir libremente en el respectivo Estado, en cuanto habitante de la polis, mientras que la libertad en su dimensión privada carecía de la misma consideración. La atención prestada a la libertad interior, aunque pudiese encontrarse en algunos pensamientos clásicos como el estoico, se acrecienta con el cristianismo, que enfatiza el autodomínio, la regeneración espiritual, el descubrimiento de la verdad y el alejamiento del mal.

El escolasticismo puso el foco en el concepto teológico-metafísico de libre albedrío, entendido, en síntesis, como poder electivo del hombre otorgado por Dios y, desde la perspectiva religiosa, encaminado a la salvación eterna. Es notoria la disputa que en torno al libre albedrío mantuvieron el humanista Erasmo de Róterdam (1466-1536), que publicó la obra “De Libero Arbitrio”, a la que contestó el reformador alemán Martín Lutero (1483-1546) con la suya “De Servo Arbitrio”.

En este año, en el que se cumple el primer centenario del nacimiento del gran pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997), también nos acercamos en este artículo a algunas consideraciones suyas en torno a la libertad, así como, en general, a su concepción educativa. Exploramos igualmente la posibilidad de conciliar dicha concepción con la educación personalizada de García Hoz (1911-1998), en muchos aspectos consideradas antagónicas, incluso por el propio pedagogo español. En el caso de que una armonización tal sea posible interesa su proyección en el panorama pedagógico del siglo XXI.

### **La creciente valoración de la libertad**

Con el paso del tiempo, el avance científico y la filosofía moderna trajeron una noción de la libertad de carácter naturalista, intelectualista y laico, más vinculada a la razón que a la religión. El célebre lema “libertad, igualdad y fraternidad” de la Revolución Francesa,

influido por el racionalismo de la Ilustración, agita ciertas conquistas alcanzadas sobre todo en el terreno de la libertad política: la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, la igualdad civil, la idea de la Constitución y el principio de la separación de poderes para la organización del Estado, la educación como servicio público gestionado por el Estado, etc.

Desde la contemporaneidad se puede contemplar el avance gradual en la consideración de la libertad en cuanto atributo inherente a la naturaleza humana reconocido en el ámbito jurídico-político. Claro que entre el reconocimiento teórico de la libertad y su ejercicio real a veces hay un abismo, es la brecha entre la libertad formal y la libertad fáctica. Para que la libertad no sea algo meramente abstracto se precisan determinadas condiciones sociales, políticas, económicas, educativas, culturales, psicobiológicas, etc., que desde una óptica pedagógica moderadamente optimista son susceptibles de mejora. Debe recordarse que la libertad no es absoluta, sino relativa. Pese a las limitaciones externas e internas de diversa índole, la libertad es una realidad que se verifica en la existencia, con sus condicionamientos naturales y sociales. La persona, en cuanto sujeto, traza su propio rumbo, se autodetermina, actualiza en un marco de restricciones su potencial de libertad.

### **La educación y la conquista de la libertad**

La educación se plantea que la persona haga un uso apropiado de su libertad. Es un proceso de ayuda para que su libertad potencial, esencial, aunque totalmente real, se desenvuelva efectivamente en su existencia, en su vida, en sus proyectos. Hablamos de educación y deber recordarse que, en sentido estricto, se trata de autoeducación, pues es el sujeto el que en realidad está llamado a dirigirse a sí mismo, a autodesplegarse, a implicarse protagónicamente en su propio proceso perfectivo, aun cuando en algunos momentos, particularmente en la infancia, se precise una ayuda externa o heteroeducación. En este mismo sentido de autodirección, de autoconstrucción, la educación es senda de autodescubrimiento y autodesarrollo continuo, de elecciones y decisiones, un camino de libertad que, obviamente, envuelve responsabilidad y razón. Obrar con libertad equivale a asumir la responsabilidad de la propia actuación, que a su vez supone criterio racional, reflexivo. El ejercicio de la libertad exige reflexión y responsabilidad lo que nos adentra respectivamente en el terreno de la cognición y de la moral, bases de la libertad humana. La actividad racional y la adhesión al bien son

propiedades insoslayables del comportamiento libre, que ha de regirse por un criterio moral. La educación tiene por meta el pleno desenvolvimiento del sujeto en cuanto ser social. Por ello, la pedagogía de la libertad no puede desentenderse del compromiso ético. Una libertad desgajada de racionalidad y moralidad se convierte en una conducta altamente peligrosa para el propio sujeto y para los demás.

Así pues, se trata de que la educación ayude a que las personas tracen su propio proyecto de vida en comunidad. Ardua labor que no puede deslizarse, como a veces sucede cuando se manejan planteamientos pedagógicos abstractos, por un terreno vacío y alejado de las circunstancias socioculturales, históricas, políticas, económicas, etc., en ocasiones verdaderamente duras, en que se hallan las personas concretas. Como es sabido, en la concepción de persona ha habido a lo largo de la historia del pensamiento dos importantes corrientes: la sustancialista y la proyectiva. La primera es más estática y considera que la persona es, sobre todo, sustancia. La corriente proyectiva, sin embargo, da más importancia al existir que al ser. Desde esta perspectiva, la persona es dinámica, orientada hacia el futuro, inacabada. Claro que ambas tendencias son complementarias. No parece apropiado desde el punto de vista pedagógico mantener el enfrentamiento entre esencialismo y existencialismo. Si se admite que la persona tiene una esencia, esto es, una estructura permanente e invariable, una de cuyas propiedades fundamentales es la libertad, y una existencia o vida, por la cual tiene que actuar libremente, la educación, que se refiere a la persona en su plenitud, debe prestar atención a ambos aspectos. Es, desde luego, la posición que defendemos: una teoría de la educación, una pedagogía, sensible al ser y al existir de la persona, a la igualdad esencial de todo ser humano y a las desemejantes situaciones interpersonales, en algunos casos injustas y lacerantes, y que están llamadas a corregirse en aras de la dignidad. Postulamos, pues, una pedagogía atenta, reflexiva, pero también comprometida, dinámica y dinamizadora. Una educación para la libertad esencial verificada en la vida del hombre, en su cotidiano existir.

La cuestión, en cierto modo, ya quedó planteada hace décadas con Tusquets (1965) cuando vaticinaba una síntesis del esencialismo y el existencialismo pedagógicos. Sostenía, por un lado, que el existencialismo debía velar para que el esencialismo inculcase hábitos auténticos, no hábitos fundados en la artificiosidad y la alienación, y, por otro lado, que el esencialismo debía exhortar al existencialismo a cultivar actitudes conforme a la verdad, el bien y la belleza. Proponía este autor una pedagogía esencial

existenciada, porque la pedagogía no lanza su mirada sobre un “sujeto-robinson”, sino sobre una persona heredera y continuadora de una estirpe cultural, inserta en una concreta sociedad. Textualmente (1965, 249): “Una educación esencialista, no vivificada por recursos existenciales, corre peligro de engendrar fariseos, con actitudes estereotipadas y corazón reseco; pero una educación exclusivamente existencial no puede producir más que neuróticos y excéntricos.”

En efecto, la pedagogía en todo este arduo y hermoso camino ha de ser antorcha. Con su luz es más fácil que la persona expanda su ser y descubra su horizonte. La educación profunda hace germinar en la persona la libertad, sin duda una poderosa razón para consagrarnos a la labor formativa. Veamos también sumariamente dos concepciones de entender las relaciones entre la educación y la libertad: la educación personalizada y la pedagogía del oprimido, a partir respectivamente de Víctor García Hoz y Paulo Freire, sus más destacados exponentes.

### **Educación personalizada**

La educación personalizada es una concepción pedagógica abierta, tanto porque en ella reverberan y confluyen numerosas contribuciones, con largo recorrido, de índole filosófica, científica y empírica, como porque se muestra dispuesta a emprender caminos diversos, siempre que en el horizonte y en la mirada esté la dignidad de la persona. El máximo exponente español de la educación personalizada es García Hoz. A partir de Galino (1991, 250), cabe afirmar que la contribución de este pedagogo español se cimenta en varias décadas de debate científico y pedagógico. Merced a una metodología hermenéutica valorativa analiza relevantes cuestiones pedagógicas y brinda claves de gran valor educativo. Un magno legado, al fin, al servicio de la formación personal. Para García Hoz (1993, 13), la educación personalizada se encamina al despliegue perfectivo de la persona en su integridad. Tan relevante tarea queda bien reflejada, por ejemplo, en el citado *Tratado de Educación Personalizada*, en el que participaron más de doscientos profesores con el propósito de establecer los fundamentos teóricos y las orientaciones prácticas de esta concepción pedagógica. Como recuerda su director (García Hoz 1997, 9), uno de los objetivos del *Tratado* era mostrar la educación personalizada en su complejidad, lo cual se hace evidente cuando se estudia una determinada realidad educativa con la mayor profundidad posible. Un Tratado, en definitiva, que bien puede

servir de faro a la educación humanista de nuestros días y que, como indica el propio García Hoz (1997, 10), no es una obra cerrada.

García Hoz (véase, por ejemplo, su trabajo de 1993), artífice de esta concepción educativa con exigencias prácticas, destaca cuatro notas de la persona con valor para la educación, a saber: singularidad, autonomía, apertura y unidad, que brevemente describimos:

- La *singularidad* de la persona es su propiedad de ser único, irrepetible, concreto. Esta nota, opuesta a la pluralidad, nos permite distinguir a cada persona de las demás. Como dice Moreno (1989), esta propiedad desde el punto de vista fenomenológico implica individualidad, aquello que particulariza a la persona. En virtud de la singularidad, el objetivo de la educación es hacer a cada sujeto consciente de sus posibilidades y de sus limitaciones, cuantitativa y cualitativamente consideradas (García Hoz, 1988). En el proceso formativo también han de tenerse en cuenta las necesidades, los intereses, el ritmo de aprendizaje y la circunstancia de la persona.

- La *autonomía* es la capacidad que la persona tiene de dirigirse a sí misma, de conducirse según la propia ley (del gr. *αὐτονομία*, ‘propia ley’). Merced a esta propiedad la persona aparece libre, independiente, autogobernada, con capacidad de elección, de autocontrol y de ejecución. La educación debe ayudar a la persona, inicialmente dependiente/heterónoma (del gr. *ἕτερος*, ‘otro’ y *νόμος*, ‘ley, costumbre’), a conquistar gradualmente su autonomía, que es relativa e implica forzosamente responsabilidad, y sin que se soslaye que ser independiente no quiere decir ser no dependiente, porque, a la postre, los seres humanos somos interdependientes. Esa autonomía se patentiza en el proyecto existencial, por el que la propia vida adquiere sentido y orientación.

- La *apertura* nos informa de la comunicabilidad personal, de la capacidad para relacionarse con uno mismo, con los demás, con el mundo objetivo y con la trascendencia. Sin esta relacionabilidad esencial no se comprende cabalmente a la persona, que no es un ser clausurado, sino vinculado a la realidad interna y externa, incluso a lo que está más allá de los límites de lo tangible y conocible. La educación ha de potenciar esa capacidad personal de abrirse y de comunicarse en distintas direcciones, tal como se advierte en el autoconocimiento, en la intimidad, en el respeto de uno mismo y de los demás, en la

convivencia, en la transformación positiva del mundo a través de la técnica, de la ciencia y del arte, y en la espiritualidad.

- La *unidad* revela que la estructura personal es indivisa. De acuerdo con esta propiedad la persona no puede dividirse sin que su esencia se destruya o altere. Es la persona por entero la que piensa, siente, recuerda, proyecta, ama y vive. Por ello, y sin pasar por alto la multidimensionalidad y la complejidad personal, la educación integral únicamente es posible desde la unidad. Educación integral que no es el resultado de sumar el despliegue de distintas dimensiones, sino cultivo que se inicia en la raíz misma de la unidad personal (García Hoz, 1988) y se compromete con su pleno, armónico y saludable desarrollo.

La pedagogía comprometida con la educación integral sitúa a la persona -singular, autónoma, abierta y unitaria- en el centro de su reflexión. Ofrece una mirada comprensiva, sensible y profunda del ser humano, al que brinda claves para que descubra la belleza, la verdad, el bien y el sentido de su vida, y al que brinda orientación para su despliegue con los demás.

### **Pedagogía del oprimido**

Podríamos decir al tenor de Fiori (2003, 9), cuando se refiere al método de alfabetización de Freire (1921-1997), que su pedagogía no se circunscribe a la dimensión técnica, pues queda comprometida con la vida, con la existencia, con la libertad. Es una educación liberadora con vocación humanista, que parte de los oprimidos, de los excluidos y de los que con ellos se solidarizan, y, por tanto, incompatible con la práctica de la dominación. Por eso dice Freire (2003, 52): “La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos.”

La educación para el egregio pedagogo brasileño es sobre todo una acción política, praxis histórica, defensa de los derechos, movilización, reivindicación de la justicia, lucha para acabar con la desigualdad y para alcanzar el sueño de un mundo mejor. La educación genuina es un proceso de liberación permanente que posibilita la “re-lectura” crítica del mundo y su “re-escritura”, es decir, su transformación (Freire, 1999, 62).

Nos hallamos ante una pedagogía que aspira a insertar a los seres humanos, en cuanto sujetos, en el proceso histórico. Freire (2003, 29), como el mismo señala, adopta una posición sustentada en situaciones concretas, alejada de dogmatismos. El espacio humano es un espacio histórico sobre el que hay que pensar críticamente, algo indispensable para transformar positivamente la realidad.

A partir del propio Freire (1999; 2003), podríamos decir que su pedagogía es:

- *Concientizadora*, porque se dispone a conocer la realidad, sin miedo a escuchar, a descubrir, a dialogar. Sin temor al encuentro con los educandos ni con el pueblo. Se compromete con ellos, principalmente con los excluidos, para luchar juntos por la liberación de todos. Una concientización que no permite concebir la educación como práctica neutra, sino ética. Por ello, los educadores, coherentes con su sueño democrático, han de respetar a los educandos, sin que tenga cabida la manipulación. Al respecto, sostiene Freire (1999, 108-109): “Lo que no es lícito hacer es esconder verdades, negar informaciones, imponer principios, castrar la libertad del educando o castigarlo, no importa cómo, si no acepta mi discurso, por las razones que sea; si rechaza mi utopía. Eso sí me haría caer, incoherentemente, en el sectarismo destructor que critiqué duramente ayer, en la *Pedagogía del oprimido*, y critico hoy al revisitarla en la *Pedagogía de la esperanza*.”

- *Esperanzada y esperanzadora*, desde una perspectiva crítica, pues la esperanza por sí misma no transforma el mundo, necesita anclarse en la práctica, en la concreta realidad. Por eso, defiende que es necesario educar la esperanza, evitando que se deslice hacia la desesperanza y la desesperación. Con sus propias palabras (1999, 25-26): “Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo. Pero lo que hay de castigo, de pena, de corrección, de penitencia en la lucha que hacemos movidos por la esperanza, por el fundamento ético-histórico de su acierto, forma parte de la naturaleza pedagógica del proceso político del que esa lucha es expresión.”



- *Revolucionaria*, porque se trata de una pedagogía dinámica, transformadora, que no acepta un presente opresor ni un futuro prefijado. Su concepción educativa rechaza la dominación, la verticalidad, el adoctrinamiento y se organiza programáticamente a partir de la situación presente, existencial y específica, reflejo de los sueños, aspiraciones, necesidades, temores y esperanzas de los educandos. Mientras que en la enseñanza “bancaria” el docente asume un rol de “superioridad”, en la educación revolucionaria, liberadora, el educador, a un tiempo educando, es un compañero.

- *Dialógica*, ya que la relación educativa en la pedagogía liberadora se afirma permanentemente en la dialogicidad. Freire (2003, 90) sostiene que es imposible llevar a cabo la educación problematizadora, que acaba con la verticalidad propia de la concepción “bancaria” y se patentiza en la práctica de la libertad, si se prescinde del diálogo y si no se supera la contradicción entre el educador y los educandos, lo que permite el encuentro entre el educador-educando y el educando-educador.

- *Humanizadora*, por ser una pedagogía del ser humano, que busca la restauración de la intersubjetividad, animada por una verdadera generosidad. En cambio, la visión “bancaria” de la educación es “humanitarista”, pero no humanista, pues está al servicio de los opresores, anula o minimiza el poder creador de los educandos, estimula su ingenuidad y no su criticidad. La pedagogía liberadora es la lucha de los oprimidos por recuperar la humanidad que les ha sido arrebatada por los opresores. Al mismo tiempo, los oprimidos al retirar a los opresores el poder de oprimir y de deshumanizar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión. Freire dice (2003, 39): “Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores.”

El pensamiento de Freire es complejo y profundo. Difícilmente puede apresarse en cinco notas como las sumariamente descritas. Aunque, como ha quedado dicho, estamos ante una pedagogía existencial irreductible a las características comentadas, no es descabellado el esfuerzo analítico encaminado a presentar algunos de sus más relevantes distintivos.

**Dos formas de enfocar la relación entre la educación y la libertad: Freire y García Hoz**

Freire (2007), en su libro *La educación como práctica de la libertad*, en el marco de su pedagogía del oprimido, considera necesaria la concienciación/concientización y la actitud crítica y transformadora de educadores/educandos ante situaciones que cercenan la libertad individual y social. Es una educación revolucionaria planteada inicialmente para la sociedad

brasileña de mediados del siglo XX, una educación para acabar con la “domesticación” alienante que trata a las personas como objetos, una educación liberadora para el hombre y el pueblo en cuanto sujetos de su Historia.

Durante la dictadura militar surgida con el golpe de Estado del 31 de marzo de 1964 Freire, acusado de subversión, fue encarcelado durante aproximadamente dos meses y medio. Posteriormente, se exilió en Chile, donde escribió la que quizá sea su obra más conocida: *Pedagogía del oprimido*, publicada inicialmente en 1968, en la que profundiza aspectos señalados en el trabajo anteriormente citado. Es un planteamiento de educación liberadora con aquellos que están despojados de su humanidad, de su libertad, oprimidos. Una pedagogía que pasa por la concienciación de los oprimidos, para que brote el compromiso necesario para la lucha por su liberación, la praxis (reflexión y acción) liberadora. Freire (2003, 47) señala textualmente: “Decir que los hombres son personas, y como personas son libres y no hacer nada concretamente para que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.” Y más adelante (2003, 53) afirma: “La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”.

En el análisis de las relaciones educador-educandos, el célebre pedagogo brasileño encuentra a menudo en la escuela de hace aproximadamente medio siglo una relación basada en la disertación, discursiva, tejida de una palabra vacía que se centra en contenidos. Una educación verbalista alienada y alienante, basada en el psitacismo (del gr. *ψιττακός psittakós* 'papagayo'), esto es, en los métodos de enseñanza que abusan de la

memoria. Es la que Freire denomina concepción “bancaria” de la educación, una manifestación pedagógica de la ideología de la opresión, con el educador, omnisapiente, sujeto del proceso, activo, arriba, y el educando, ignorante e ignorado, objeto, pasivo, abajo. El “bancarismo” es un humanitarismo, no un humanismo, por lo que pretende mantener la opresión, el verticalismo, la “domesticación” de los educandos, y, de acuerdo con Freire, se halla en las antípodas de una genuina educación problematizadora, sensible a la historia y a la historicidad de los hombres, revolucionaria, comprometida con la liberación, en la que educador y educando son compañeros, ambos educan y son educados a través del diálogo, entendido como acto creador, de encuentro entre personas para ser más, de amor, que requiere humildad, pensamiento crítico, esperanza y fe en los hombres. La dialogicidad es, de hecho, la esencia de la educación liberadora. “La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.” (Freire 2003, 92-93).

¿Qué plantea el pedagogo español García Hoz sobre la educación de la libertad? Nos basamos inicialmente en un texto suyo del año 1979. En él, el artífice y principal impulsor de la educación personalizada indica que el sentido de la libertad y la aceptación de la responsabilidad en la vida humana se hallan estrechamente vinculados al concepto que se tenga de persona y particularmente a la diferencia entre considerar a la persona como principio o considerarla como resultado. Si la persona se entiende como principio, es origen de sus acciones, libre, responsable y su educación depende sobre todo de ella misma. Si, por el contrario, se entiende como resultado, sea de factores sociales, sea de factores biológicos o técnicos, carecería de libertad y de responsabilidad, ya que estaría determinada por tales factores. García Hoz agrega que la persona es un ser participado, limitado, de ahí que su libertad tampoco pueda ser absoluta, pues está condicionada por leyes físicas y humanas. Por eso, sostiene que la finalidad más clara de la educación en cuanto actividad personalizada es la de desarrollar la capacidad de hacer uso responsable de la libertad, de acuerdo con las exigencias de la dignidad de la persona. La educación para la libertad requiere formación del criterio personal y ambiente de libertad. “En la existencia o no de este ambiente radica la diferencia entre educación por una parte y amaestramiento o manipulación por otra.” (1979, 20).

García Hoz (1979) describe en su artículo las que considera concepciones reduccionistas de la educación: 1) *la interpretación pragmatista de la escuela activa*, cuyo más destacado representante es John Dewey, aunque también ubica aquí al conductista Skinner, iniciador de la instrucción programada, 2) *la reducción política de la educación*, en la que sitúa la pedagogía de Paulo Freire, y 3) *la concepción criticista de la protesta*, donde podría localizarse a Ivan Illich, y que tiene dos direcciones predominantes: una básicamente anarquista y otra de cierto carácter romántico y utópico que rechaza cualquier sistema escolar. Para García Hoz, estas concepciones son incompletas y cerradas, cada una a su manera, y anulan la libertad o la convierten en un elemento destructivo de la vida humana.

Nos detenemos en el abordaje que García Hoz realiza de la que llama “concepción política de la educación”, en la que, según indica, se confunde la acción educativa con la acción política. Y afirma que, aunque persona y sociedad sean inextricables, la educación tiene como fin el mejoramiento de la persona, mientras que la acción social o política tiene como fin el mejoramiento de la sociedad. Con sus propias palabras: “En el fondo, el reduccionismo político implica una degradación del concepto mismo de educación que de ser un proceso a través del cual la persona camina hacia su completa realización pasa a ser un proceso uniformante en el cual desaparece el carácter personal del pensamiento para ser sustituido por un pensamiento idéntico en todos los miembros de la sociedad. La educación se convierte en un medio para alcanzar las metas de la política. La libertad personal queda aprisionada por el proceso de la revolución y por la voluntad de quienes detentan el poder político.” (1979, 25).

Vamos ahora a un artículo anterior del propio García Hoz (1974), específicamente centrado en la educación liberadora de Freire. En este trabajo, el pedagogo español ya criticaba que Freire estableciese dos únicas categorías para los hombres: la de los opresores y la de los oprimidos, y la que considera grave confusión entre la acción educativa y la acción política, así como la reducción del proceso educativo a un mero instrumento de la revolución y la lucha de clases. “Porque, efectivamente, si la sociedad lo es todo y el hombre se halla determinado por las estructuras sociales y la evolución histórica de la humanidad como un todo, cualquier acción que quiera realizarse en función de un hombre es una acción ilusoria o es una acción social. Pero cuando se acepta la idea de que el ser individual de cada hombre es una persona, es decir, una realidad sustantiva

que, aun cuando esté condicionada por determinadas relaciones sociales y objetivas, sin embargo conserva su capacidad de decisión, se puede distinguir claramente entre la acción que tiende al perfeccionamiento de la persona y la que tiende al perfeccionamiento de la sociedad, aunque uno y otro tipos de actividad tengan estrechas relaciones.” (1974, 166).

Por nuestra parte, pensamos, desde un principio de complementariedad, por cierto muchas veces invocado por el propio García Hoz a lo largo de su extensa obra, que las nociones de ambos autores sobre la libertad son armonizables y ofrecen juntas una concepción más profunda y rica sobre la educación de la libertad. Y si se prefiere, con resonancia en la tríada dialéctica hegeliana, podríamos hallar en las concepciones educativas de los dos autores (*tesis* y *antítesis*) una *síntesis* integradora y superadora con valor para la pedagogía actual.

La pedagogía de Freire rechaza la consideración de la persona en abstracto, es una educación contextualizada sociohistóricamente que, aunque planteada en su origen para terminar con la alienación de la sociedad brasileña a mediados de la pasada centuria, es plenamente vigente. Es una pedagogía liberadora atenta a las condiciones políticas, sociales, económicas, históricas, etc., en que se desenvuelve la persona realmente existente. No tiene por qué haber contradicción con la educación personalizada. Medina Rubio (1989), por ejemplo, en su fundamentación de la educación personalizada, en la estela de García Hoz, indica que la educación, como proceso de ayuda o como perfección personal, debe tener como coordinada necesaria la realidad social de la que cada persona forma parte.

Desde luego, no podemos renunciar a escudriñar la naturaleza de la persona, lo sustancial, lo permanente, pero tampoco cabe obviar la situación de la persona, su capacidad de actuación libre, la importancia asumida por la comprensión empática y el acompañamiento en todo proceso educativo. En una pedagogía de nuestros días, la consideración de aspectos esenciales y existenciales, en equilibrada conjunción, puede mejorar el proceso educativo. El conocimiento pedagógico no puede permanecer frío y alejado de la palpitante realidad, debe enlazarse con la vida del educando y estimular su libertad. Cuando el saber pedagógico formalista y abstracto confinado en la cátedra, condensado en la fórmula escolástica *magister dixit*, se despoja de sus ataduras y se

expande armónicamente, crece y ayuda a crecer. Las dos rutas convergentes enriquecen la educación. La visión binocular -esencial y existencial-, al igual que las dos concepciones educativas sobre las que se ha reflexionado en este artículo -liberadora y personalizada-, impulsan el conocimiento pedagógico y la práctica educativa, que se orientan al desenvolvimiento personal, a que cada hombre o mujer formule su propio proyecto de vida.

### **Referencias**

FIORI, Ernani Maria. Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En: Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*. México, D. F., Siglo XXI, 2003

FREIRE, Paulo. *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, D. F., Siglo XXI, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México, D. F., Siglo XXI, 2003.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 2007.

GALINO, Ángeles *et al.* *Personalización educativa. Génesis y estado actual*. Madrid: Rialp, 1991.

GARCÍA HOZ, Víctor. La educación liberadora según Paulo Freire. *Revista Española de Pedagogía*, 32, 161-174, 1974.

GARCÍA HOZ, Víctor. La libertad de educación y la educación para la libertad. *Persona y Derecho*, 6, 13-55, 1979.

GARCÍA HOZ, Víctor. *Educación personalizada*. Madrid: Rialp, 1988.

GARCÍA HOZ, Víctor. *Introducción a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp, 1993.

GARCÍA HOZ, Víctor . Presentación. En: García Hoz, V. *et al.*: *Glosario de educación personalizada. Índices (9-17)*. Madrid: Rialp, 1997.

MEDINA RUBIO, Rogelio. La educación como un proceso de personalización en una situación social. En: Palacio, Leopoldo Eulogio *et al.*: *El concepto de persona*. Madrid: Rialp, 1989.

MORENO MENESES, Pedro. La persona. Notas características y dimensiones educativas. En: Palacio, Leopoldo Eulogio *et al.*: *El concepto de persona*. Madrid: Rialp, 1989.

TUSQUETS, Juan. Hacia una pedagogía esencial y existencial. Estudio comparativo del esencialismo y el existencialismo pedagógicos. *Revista Española de Pedagogía*, 23 (91/92), 235-249, 1965.