

¿Educar para la libertad? ¿Cuál libertad?

Mario Méndez¹

La libertad, tal y como nos la presentan hoy, es una libertad inventada en las revoluciones europeas de los siglos XVII y XVIII. Esa forma individualista de entender la libertad se ha filtrado en los procesos educativos, especialmente en las propuestas de educación en valores. Este artículo nos invita a mantener una actitud crítica frente a las diversas propuestas educativas

El Ministerio de Educación tiene como uno de sus objetivos fundamentales profundizar la educación en valores². Por eso, la más reciente Reforma Educativa pretende que la educación desarrolle “un sistema general de valores positivos para cada persona como individuo, para las organizaciones sociales básicas como son la familia y la comunidad, para la nación y el país”³.

Entre los objetivos generales de la educación nacional, expuestos en la *Ley General de Educación*, se habla de “cultivar relaciones que desarrollen sentimientos de solidaridad, justicia, ayuda mutua, libertad y paz, en el contexto del orden democrático que reconoce la persona humana como el origen y el fin de la actividad del Estado”⁴. A partir de ese objetivo se han desarrollado diversas iniciativas encaminadas a proponer valores. Entre ellas destacan las guías anuales para la educación en valores⁵, los programas de Moral y Cívica, *El pequeño libro de los derechos, los deberes y las virtudes*⁶, y el *Libro de los valores* que fue editado por la Secretaría Nacional de la Familia, en forma de fascículos, en el *Diario de Hoy*, durante la segunda mitad del año 2003.

Si echamos una mirada a todos estos esfuerzos, veremos que existe una generalizada coincidencia con respecto al tipo de valores o virtudes propuestos: perseverancia, laboriosidad, solidaridad, respeto, colaboración, justicia, honradez, lealtad, tolerancia, paz, humildad, prudencia, generosidad, bondad, amistad, responsabilidad, fortaleza, servicio, autoestima, convivencia, aprecio y reconocimiento de los propios derechos y deberes.

¹ Director de la Escuela de teología de la Universidad Don Bosco, profesor de Cristología.

² Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Desafíos de la educación en el nuevo milenio*, MINED, San Salvador 2000, P. 5.

³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Fundamentos curriculares de la educación nacional*, MINED, San Salvador 1994, P. 66.

⁴ *Ley General de Educación*, Art. 3,h. Ver también el Art 21, g de la *Ley General de educación*, así como el documento de *Fundamentos curriculares de la educación nacional*, MINED, San Salvador 1994, PP. 14, 16 y 18.

⁵ Por ejemplo: *Guía sobre la educación en valores*, MINED, San Salvador 2001; *Guía de la educación en valores 2002*, “*Seamos responsables*”, *Calendario 2002*, MINED, San Salvador 2002.

⁶ MELÉNDEZ F., *El pequeño libro de los Derechos, los deberes y las virtudes*, MINED, San Salvador 2002.

Me parece que si la mirada es un poco más profunda, reconoceremos que tanto los valores seleccionados como los contenidos presentados, van orientados a la formación de sujetos económicamente productivos pero políticamente pasivos⁷.

Por otro lado, llama la atención que en el más reciente de esos instrumentos, *El Libro de los valores*, aparece, entre los valores propuestos, **la libertad**. Éste no forma parte de la lista de valores y virtudes de las otras propuestas, ni siquiera está incluido en otros instrumentos bibliográficos que, sobre el tema, han circulado en el pasado reciente⁸. El fascículo sobre la libertad presenta una versión sumamente individualista de este valor. Pretende infundir el amor a la libertad a través de símbolos como Guillermo Tell, quien, con tal de defender su libertad es capaz de arriesgar hasta la vida del propio hijo. La libertad es pensada, sobre todo, como ausencia de coacción: citando a Séneca, el documento describe la libertad como no tener amo; con palabras de Epicuro, expresa que “un hombre no puede ser dueño de otro hombre”. En esta misma línea va también la alusión a Simón Bolívar como signo de amor a la libertad y de lucha por ella. Se trata de tener libertad y de ser libre. En este sentido, la libertad no debe tener límites.

“La verdadera libertad consiste en el dominio absoluto de sí mismo”. Esa frase de Michel de Montaigne (1533-1592) está en la portada del fascículo y refuerza el enfoque individualista de la libertad que subyace en el material. Vinculado al concepto de libertad estaban, para Montaigne, la moderación y la prudencia: vivir conforme al espíritu de la moderación y de la prudencia -conceptos tomados de los estoicos y epicúreos- es el camino para obtener la felicidad individual, que es la única felicidad concreta.⁹

El discurso sobre la libertad tiene distintas caras. En nuestro contexto estamos familiarizados con algunas de ellas: por un lado, el discurso liberacionista, de tinte emancipador, propio de los movimientos populares, de la Teología de la Liberación, de una importante corriente del pensamiento filosófico latinoamericano y que en el campo educativo se ha expresado, por ejemplo, en la “pedagogía del oprimido” (Pablo Freire) y en la “educación liberadora” del documento *Educación*, de la Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano (*Medellín*). Por otra parte, encontramos el discurso liberalista, de tinte más economicista y nacionalista y que, recientemente, ha encontrado su máxima expresión en los procesos de ajuste estructural y en los tratados de libre comercio. Frente a esos enfoques distintos surgen preguntas como: ¿qué significado tiene la educación para la libertad?, ¿a cuál libertad se refiere?

Debo aclarar que no busco hacer aquí una propuesta alternativa para educar en la libertad, ni para educar en valores. En estas páginas intento solamente analizar aquello que existe detrás del actual discurso sobre la libertad, con especial sensibilidad a la

⁷ Para profundizar sobre la educación del sujeto políticamente sumiso y económicamente productivo, ver MENDEZ M., *Educación y relaciones de poder*, en *Teoría y Praxis* No 3 (2004), PP. 53-64.

⁸ Por ejemplo en UNIVERSIDAD CATÓLICA DE OCCIDENTE, *Valores Morales y cívicos*, San Salvador 2001; MONTOLLA C., *Virtudes y defectos del ser humano. Manual que trata principalmente sobre valores morales y cívicos*, S.E., Santiago de María, S.F.

⁹ *Montaigne*, en MARTINEZ L.- MARTINEZ H., *Diccionario de Filosofía*, Panamericana Editorial, Bogotá 2001, P. 385.

relación que se quiere establecer entre educación y libertad. Concretamente, busco acercarme a la “historia de la libertad”, pues, siguiendo a Michel Foucault, todo conocimiento -toda verdad- tiene una historia. ¿Qué hay, entonces, detrás de la reciente preocupación por educar para la libertad? ¿Se ha pensado siempre que la libertad es ausencia de coacción y que la libertad no debe tener límites? ¿O es ése un invento moderno?

1. La historia del conocimiento

Si ninguna educación es neutra, ninguna educación para la libertad es políticamente neutra. Toda verdad -también esa verdad que llamamos *libertad*- posee una historia. Esta idea está expresada de forma muy clara en un texto de Michel Foucault llamado *La Verdad y las Formas Jurídicas*, del que forman parte cinco conferencias dictadas en 1973 en la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Me referiré, sobre todo a la primera de esas conferencias.

La tesis fundamental de Foucault es que “las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer, además, formas totalmente nuevas de sujetos de conocimiento. El mismo sujeto de conocimiento posee una historia, la relación del sujeto con el objeto; o, más claramente, la verdad misma tiene una historia”¹⁰.

Foucault afirma que sería interesante intentar ver cómo se produce, a través de la historia, la construcción del sujeto -el sujeto libre, por ejemplo- “que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia”¹¹ (lo cual sería una postura racionalista). Para Foucault, el sujeto es continuamente fundado y vuelto a fundar a partir de determinadas prácticas sociales y de discursos (verdades) vinculados a esas prácticas. Y las verdades se inventan, se forman “allí donde se define un cierto número de reglas de juego a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto y tipos de saber”¹². Se trata, según Foucault, de la historia externa de la verdad.

El hecho de que la verdad sea un invento, es algo que Foucault describe abundantemente cuando comenta el siguiente texto de Nietzsche: “ En algún punto perdido del universo, cuyo resplandor se extiende a innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que unos animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue aquél el instante más mentiroso y arrogante de la historia universal”¹³.

A partir de ese texto, Foucault hace ver cómo para Nietzsche el conocimiento es una invención, es algo fabricado, que no está inscrito en la naturaleza humana, y que es el resultado del juego, el enfrentamiento, la lucha de los instintos. Ha sido fabricado desde

¹⁰ FOUCAULT, M., *La verdad y las formas jurídicas*, Ed. Gedisa, Barcelona 2003, Pág. 12.

¹¹ *Ibid*, Pág. 15.

¹² *Ibid*, Pág. 15.

¹³ NIETZSCHE F., *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral*, Ed. Tecnos, Madrid 1997, Pág. 18.

lo pequeño y desde lo mezquino¹⁴. Por lo tanto, no es cierto que exista una *adecuatio* entre mente y objeto; no hay afinidad, ni semejanza ni lazo de naturaleza entre el mundo y lo que llamamos conocimiento. Por el contrario, lo que existe es una relación de violencia, dominación, poder y fuerza, una relación de odio y hostilidad: “el conocimiento sólo puede ser una violación de las cosas a conocer y no percepción, reconocimiento, identificación de o con ellas”¹⁵. El conocimiento es, entonces, un acontecimiento político, en el que intervienen intereses, fuerzas, luchas, poderes.

Como consecuencia, si queremos saber qué es el conocimiento, debemos aproximarnos a él no como filósofos, sino como políticos: se trata de entender cuáles son las relaciones de lucha y de poder vinculadas a la fabricación del conocimiento. Para Foucault, existe una historia política, no sólo del conocimiento y de los hechos, sino también del sujeto de conocimiento.

Foucault concluye reconociendo que si el conocimiento es una invención, ese conocimiento es “perspectívico”: es siempre una perspectiva, es una relación estratégica en la que el hombre está situado. Por eso, el conocimiento es obligatoriamente parcial. Por lo tanto, “las condiciones políticas y económicas de existencia no son un velo o un obstáculo para el sujeto de conocimiento, sino aquello a través de lo cual se forman los sujetos de conocimiento, órdenes de verdad, dominios de saber, a partir de condiciones políticas, que son como el suelo en que se forman el sujeto, los dominios de saber y la relaciones con la verdad”¹⁶. La verdad, entonces, tiene una historia, un lugar, un tiempo, una perspectiva, una parcialidad.

2. La historia de la verdad que llamamos libertad.

También la verdad que llamamos libertad tiene una historia. Siguiendo a Foucault, no se trata de una libertad invariable y eterna inscrita en la esencia humana para siempre. Podríamos parafrasear las palabras de Nietzsche y decir que “...hubo una vez un astro en el que unos animales inteligentes inventaron la libertad. Fue aquél el instante más mentiroso y arrogante de la historia universal”. El texto nietzscheano habla de tiempo y lugar concretos de invención. A ese detalle hay que estar particularmente atentos.

Fácilmente entendemos que no ha habido -ni hay- una forma única de comprender la libertad. En un comentario periodístico titulado *Entre la libertad y el cambio*, el sociólogo Carlos Armando Saravia, afirma que “la libertad es producto de grandes transformaciones, como la revolución industrial (1750-1850) y la revolución francesa (1789-1799)”¹⁷. Tiene razón este comentarista. La libertad, tal y como algunos quieren

¹⁴ Cfr. FOUCAULT, M., *La verdad y las formas jurídicas*, Pág. 19-21.

¹⁵ *Ibid*, Pág. 23

¹⁶ *Ibid*, Pág. 32.

¹⁷ SARAVIA Carlos, *Entre la libertad y el cambio*, en *La Prensa Gráfica*, 16 de enero 2004, P. 39.

que la entendamos hoy, fue inventada en el contexto de esas revoluciones. Hubo un lugar y un tiempo de invención de la libertad.

En un interesante estudio sobre individualismo propietario, Demetrio Velasco afirma que la ciudadanía y la libertad, como han sido entendidas en occidente, se apoyan en la lógica burguesa-economicista que dominó sobre las otras lógicas presentes en las revoluciones inglesa y francesa. La lógica economicista tiene su origen en la versión del iusnaturalismo racionalista que puso el énfasis en la condición de “propietario” que todo ciudadano debía tener como requisito para gozar de libertad y derechos. Se es libre y se tienen derechos, si se es propietario¹⁸. El individualismo posesivo -que exige libertad económica- surge en el contexto de la ilustración británica que, con su original perfil laico, utilitarista y empirista, hizo posible la superación de otras formas de entender las relaciones sociales más arraigadas en valores y virtudes cristianas. Según esta lógica, la sociedad humana solamente puede consistir en una serie de relaciones entre propietarios.

J. Locke, tratando acerca de los fines de la sociedad política y del gobierno, afirma que “el grande y principal fin que lleva a los hombres a unirse en estados y a ponerse bajo un gobierno es la preservación de su propiedad, cosa que no podrían hacer en el estado de naturaleza por faltar en él muchas cosas...”¹⁹. Los hombres, buscando su propio beneficio, renuncian al inseguro estado de naturaleza en que se encontraban. Pero esa renuncia (a la igualdad, a la libertad, al poder ejecutivo) “es hecha por cada uno con la exclusiva intención de preservarse a sí mismo, y de preservar su libertad y su propiedad de una manera mejor...”²⁰. La libertad que el individuo busca, y por la cual abandona su estado de naturaleza para unirse a otros en sociedad, es la libertad que le permita preservar su propiedad de los abusos de los corruptos y degenerados. La libertad, por tanto, estará en función de la propiedad.

J. Locke parte del supuesto de que el individuo es libre, independiente y propietario, y de que la sociedad es el resultado de las relaciones entre individuos libres, independientes y propietarios²¹. Los no propietarios, por lo tanto, no son miembros con pleno derecho del cuerpo político, son incapaces de una acción racional; “no pueden participar en el sistema sociopolítico porque, al no ser propietarios, carecen de la cualidad esencial que les capacita para poder saber y poder decidir en cuestiones de poder”²².

Evidentemente, se trata de un discurso legitimador de relaciones sociales excluyentes, que acude a argumentos iusnaturalistas para justificar una situación dada. Lamentablemente ese discurso se prolonga hasta nuestros días, con el agravante de poseer, hoy, carácter de “pensamiento único”. Así por ejemplo, un editorial de *El Diario de Hoy* de este año afirma que “el derecho a la propiedad es el fundamento de las

¹⁸ Cfr. VELASCO Demetrio, *Propietarismo y exclusión socioeconómica y política*, en *Iglesia Viva* N° 211 (2002) P. 24.

¹⁹ LOCKE J., *Segundo tratado sobre el gobierno*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1999, P. 119.

²⁰ *Ibid.* P.121.

²¹ Cfr. VELASCO Demetrio, *Propietarismo y exclusión socioeconómica y política*, P. 30.

²² *Ibid.* P. 39.

libertades individuales, tanto para los que son dueños de algo, como para aquellos que a simple vista no son considerados ‘propietarios’”²³.

Las ideas liberales de las revoluciones europeas alimentaron a los movimientos independentistas de muchos países de América. En los años que precedieron a los hechos independentistas, muchos criollos aprovechaban cualquier oportunidad para obtener información y documentación sobre ideas relacionadas con los postulados de la revolución francesa. Rodolfo Barón escribió que, a pesar de los esfuerzos de las autoridades para que no entraran libros prohibidos, “las obras de Rousseau, principalmente El Pacto Social -como rezaban las traducciones de entonces- eran bien conocidas de los doctos, así como la Constitución de los Estados Unidos, cuyos principios se propagaban como una mancha de aceite. Y no menos sucedía con las de Voltaire, Montesquieu, De Pradt, y muchas otras...”²⁴. El mismo Barón, citando al historiador Hudaille, recuerda el caso de un francés residente en Sonsonate, de nombre Pierre Darrigol, que en 1805 fue denunciado por haber leído a varios habitantes de la ciudad algunas páginas del *Contrato Social*, así como el caso del propio alcalde mayor de la provincia de Sonsonate, don Martín Albores, quien fue denunciado por poseer un ejemplar del citado libro y una copia manuscrita del *Catéchisme de la Loi Naturelle des Citoyens français*²⁵.

En el caso de Centroamérica, la “emancipación” estuvo claramente relacionada con la libertad de comercio que beneficiaría a los criollos comerciantes. El esfuerzo independentista, en efecto, estuvo controlado por los criollos con poder económico. El programa político de esta independencia controlada por los criollos comprendía la supresión del gobierno representativo de las clases dominantes españolas. Éste debía ser sustituido por la que hasta entonces sólo parcialmente había sido la clase dominante, de tal manera que se diera continuidad a la explotación de los indígenas y de las capas medias pobres, se eliminara el tributo, se suprimiera el monopolio comercial y se conservara la estructura del sistema colonial de los pueblos²⁶. La libertad que se pretendía lograr con la independencia era sobre todo libertad para los criollos propietarios²⁷.

Muchos explican la rebelión de indígenas encabezados por Anastasio Aquino en 1833 -doce años después de la independencia- contra la dominación blanca, reconociendo que “la independencia había significado el fin de la leve protección que la corona les ofrecía, y ahora se encontraban a merced de la aristocracia criolla que sólo creía en la

²³ “A lo que se exponen es a perder la tierra”, en *El Diario de Hoy*, 9 de marzo de 2004, P. 25.

²⁴ BARÓN R., *José Matías Delgado y el movimiento insurgente de 1811*, en *Cultura*, N° 28 (1963), P. 140.

²⁵ *Ibid*, P. 145.

²⁶ Cfr. DUSSEL et Al, *Historia general de la Iglesia en América Latina*, Vol. VI. *América Central*, Ed. Sígueme, Salamanca 1985, P. 209.

²⁷ Los discursos que se manejan en los centros educativos –especialmente en el contexto de la celebración anual de la independencia– ocultan esa realidad. Una poesía de Guillermo Machón de Paz, escrita para el 15 de septiembre de 1950, alaba las “luchas por la libertad” de San Matías Delgado: “Tu que encendiste en ciudadanos pechos el amor a la santa libertad... Santo Padre Delgado, resuena tu voz de libertad”.

libertad de su propia clase”²⁸. La libertad, entonces, estuvo estrechamente relacionada con los intereses económicos de unos pocos.

También en la literatura salvadoreña es posible hallar rastros de una libertad en función del progreso económico. Por ejemplo, el humanista y político salvadoreño Ignacio Gómez (1813-1879) expresaba -a mediados del siglo XIX- la relación causal que reconocía entre la libertad y la ciencia, el comercio y la prosperidad. En una poesía suya, titulada *A la Libertad*, proclamaba:

*Por ti la luminosa
antorcha de la ciencia
su fértil suelo alumbra y regenera.
El comercio prospere
y la industria florezca,
el cultivo embellezca
el prado, el valle, el monte;
y el sol de paz alumbra el horizonte*²⁹.

También en el discurso más reciente la consecución y conservación de la libertad tiene sabor económico. Veamos algunos ejemplos del contexto salvadoreño.

El objetivo general del programa de modernización del Estado Salvadoreño se refiere a la reorientación del papel del Estado hacia aquellas actividades que le corresponden en una economía de mercado y a la creación de condiciones para promover un crecimiento económico sostenido, liderado por un sector privado competitivo. Y el primer objetivo específico para alcanzar ese objetivo general es “abrir el país a la libre competencia”³⁰.

Para los interesados en la “modernización” de las instituciones públicas, la libertad está relacionada con esa modernización: “Si se pudiera definir el proceso de modernización en una palabra, ésta tendría que ser: LIBERALIZACIÓN. A través de la desregulación estamos liberando al sector privado para satisfacer las demandas del mercado, pero aún más importante, estamos liberando a los consumidores para disfrutar de los beneficios de la competencia”³¹. La libertad, por tanto, está ligada, en el contexto de la modernización, al consumo y a la movilización del capital.

Arnold Harberger, uno de los responsables de la primera estrategia de desarrollo presentada por FUSADES, no tiene reparos en afirmar que “la apertura beneficia más a

²⁸ ANDERSON, Thomas, *El Salvador, 1932. Los sucesos políticos*, Concultura, San Salvador 2001. P.88.

²⁹ ESCOBAR D. (recopilador), *Páginas patrióticas salvadoreñas*, Ministerio de Cultura y comunicaciones, San Salvador 1988. P. 86.

³⁰ COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA LA MODERNIZACIÓN DEL SECTOR PÚBLICO, *El Salvador, programa de modernización, Informe de actividades 1995-1996*. P. 1

³¹ MENA Alfredo, *Presentación en COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA LA MODERNIZACIÓN DEL SECTOR PÚBLICO*, El Salvador, programa de modernización, Informe de actividades 1995-1996.

los pobres porque los pobres pueden comprar cosas que nunca se imaginaron que podían comprar a raíz de esa apertura comercial”³². El gran beneficio de la libertad consistiría, también aquí, en que los pobre pueden consumir.

Los supuestos beneficios de esa libertad provocan la búsqueda de mayores espacios de libertad. Se busca hacer de El Salvador un país económicamente más libre. En el año 2003 El Salvador fue reconocido por la fundación Heritage como uno de los países con mayor libertad económica de América Latina. Ese mismo año, la calificadora de riesgo Moody’s Standard and Poor’s and FIECH calificó a El Salvador -país con un régimen de inversiones y de comercio altamente libres- como la segunda economía más abierta de América Latina³³. Sin duda somos un país muy libre, y quizá eso explica la desigualdad.

Una caso más. En la última contienda electoral salvadoreña uno de los partidos políticos tomó la defensa de la libertad como uno de sus principales temas de campaña. El día anterior a las elecciones el columnista Luis Membreño escribió un artículo titulado *¿Preferimos la Libertad o la Igualdad?* En su escrito, el autor afirma que hay afinidad entre libertad, Aristóteles, Santo Tomás, la Bastilla, Adams Smith, capitalismo, Estados Unidos, ARENA y mejorar. De igual manera, existiría afinidad entre igualdad, Platón, San Agustín, la campana de la libertad de Filadelfia, Marx, comunismo, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, el FMLN y empeorar³⁴. Es decir: lo peor sería la igualdad, porque -según el autor- excluye la libertad; y lo mejor sería la libertad “con todas las oportunidades que ésta trae, pero al mismo tiempo con las desigualdades naturales que generan las diferencias entre los seres humanos”³⁵. El autor reconoce, entonces, que la libertad de mercado, genera desigualdad social. En efecto, “el carácter desigualitario y excluyente de las sociedades organizadas conforme al paradigma liberal, el del individualismo posesivo burgués, ha sido señalado y denunciado e, incluso, calificado como escandaloso para la razón humana desde sus mismos orígenes hasta nuestros días”³⁶.

3. ¿Para cuál libertad se educa?

Para responder a esa pregunta, recorro a algunos ejemplos que nos ayudarán a comprender cómo detrás de los discursos relacionados con la educación para la libertad, existe una forma concreta de entender ese valor. Presentaré, en primer lugar, el aporte de algunos intelectuales salvadoreños que, de alguna manera, han influido en la educación del país durante el siglo XX. Luego analizaré algunos casos más actuales. Se trata sólo de algunos ejemplos, pues sé que un análisis más amplio requeriría mucho más tiempo, esfuerzo y espacio.

Síntesis, Revista Cultural de El Salvador publicó, en 1954, un estudio llamado *La voluntad*, de Camilo Campos, de quien se conmemoraba ese año el 30 aniversario de su

³² *La apertura beneficia a los más pobres* (entrevista), en *La Prensa Gráfica*, 16 de enero de 2004, P. 53

³³ *Estabilidad económica*, en www.proesa.com.sv/esp/e_stabilitu.asp (19/01/04).

³⁴ Cfr. MEMBREÑO L., *¿Preferimos la Libertad o la Igualdad?*, en *La Prensa Gráfica*, 20 de marzo 2004, P. 51.

³⁵ *Idem.*

³⁶ VELASCO D., *Propietarismo y exclusión socioeconómica y política*, P. 23.

muerte. Campos, catalogado por la revista como una de las más recias figuras del magisterio y de la intelectualidad salvadoreña, aporta aquí algunas ideas interesantes sobre la relación entre educación y libertad. El autor afirma que las religiones, así como Kant, Schopenhauer y Spencer, con la teoría de la no mutación del carácter, han ido contra la fuente original del deber, la responsabilidad, y contra su condición primera, la libertad³⁷. Esas ideas -dice Campos- han adormecido a los hombres, de tal manera que “torrentes de energía se han perdido en tanto ser pasivo que ha pasado por la tierra”³⁸. Seguidamente, Campos describe al ser humano como potencialidad, como posibilidad: “Cada hombre es una potencia. El ser humano es lo que quiere ser porque su alma es todopoderosa³⁹”. Cada hombre tiene el poder de su voluntad. Y la escuela tiene una tarea educativa en relación a esa voluntad.

Para Campos, la reflexión es libertad: son libres los hombres que reflexionan, que son capaces de atención y tienen conciencia de la estrecha relación de solidaridad que existe entre los seres, sus actos y su entorno. El menor acto nuestro tiene una repercusión: “tu justicia es la justicia común, eres una sonoridad libertaria...”⁴⁰ Y la tarea de la escuela es “formar el carácter del individuo, dar carácter de espíritu a los asociados, para dar carácter a la nación”⁴¹. Pero los salvadoreños han vivido “destituidos” de centros docentes formadores de hombres libres y de acción. En la escuela ha prevalecido, más bien, la guillotina del hombre moral, el palabrerío, la memorización: “en un siglo de seudo independencia no hemos podido orientar a su alto destino el alma de la escuela”⁴².

Campos denuncia, sobre todo, la ruptura entre discurso y vida que se realiza desde la escuela. La escuela creyó que ser moral consistía en tener la cabeza llena de nociones de deber y de reglas de conducta. De esa manera, la escuela rindió culto a las palabras: “el niño más adelantado es el que mejor repite las lecciones”⁴³. Como resultado de este estilo de educar que el autor llama “guillotina” y “despotismo didáctico”, los maestros adiestran al niño para el servilismo, desde una moral pasiva e intelectualista.

Campos recuerda la exigencia de un cambio radical en la escuela para que ésta sea capaz de educar en la “ética viva”, de despertar la facultad de conocer, descubrir la verdad, crear la autoeducación, humanizar, contribuir a la reforma social. Para eso, la escuela tiene que “señalar rumbos más que abrir caminos; dar auxilio, no arrastrar al niño por senderos impropios; más que incrustar, sugerir”⁴⁴. Es así como, según, Campos, se puede educar en la libertad. La educación tiene una responsabilidad social: está llamada a crear una sociedad más noble, justa y libre.

³⁷ Cfr. CAMPOS C., *La voluntad*, en *Síntesis* N° 3 (1954), P. 33.

³⁸ *Ibid*, P. 33.

³⁹ *Ibid*, P. 33.

⁴⁰ *Ibid*, P. 36.

⁴¹ *Ibid*, P. 37.

⁴² *Ibid*, P. 37.

⁴³ *Ibid*, P. 41.

⁴⁴ *Ibid*, P. 42.

En segundo lugar, quiero referirme -también brevemente- al aporte de Alberto Masferrer. Para Masferrer, cuyo pensamiento chocó con los intereses de la oligarquía salvadoreña de su época, la educación debe formar al hombre para la libertad. Y para entender el choque entre el pensamiento de Masferrer y la oligarquía, es útil comprender, entre otras cosas, cómo concibe él la libertad. En su ensayo *¿Qué debemos saber?*, Masferrer manifiesta que la libertad tiene que ver con la posibilidad de tener pan, abrigo y techo, con la superación del monopolio de la tierra por parte de unos pocos. “Realizar la emancipación de ésta (la tierra) constituye el ideal más urgente, accesible por ahora a los hombres. Esta liberación vendrá a complementar la abolición de la esclavitud, infecunda hasta ahora y mientras no sea abolida la esclavitud de la tierra”⁴⁵. El suelo libre -no monopolizado- es la condición esencial del hombre libre. Para Masferrer, la más vergonzosa de todas las esclavitudes es “la esclavitud hábil que transforma al hombre en un verdadero esclavo, embaucándolo y engañándolo con la palabra libertad”⁴⁶. A partir de la auténtica libertad, que implica el acceso a la tierra, el pan, el techo..., vienen todas las libertades: “tierra libre y libre también cuanto sea necesario para trabajarla. Libres los caminos, libres la fabricación, introducción y uso de las herramientas, libre la compra y venta de los productos agrícolas, libres todos los elementos, factores, usos y productos del cultivo”⁴⁷.

Para Masferrer, “la libertad es un atributo de la democracia como sistema político y como forma de vida, que sólo puede hacerse realidad en un sistema educativo que garantice la educación democrática o la educación en democracia y para ella”⁴⁸. Para Masferrer, sin embargo, la libertad no es ausencia de coacción, sino deliberación consciente del individuo y de los pueblos; es un derecho natural del hombre, una necesidad, y no una concesión de los gobiernos.

El tercer autor al que quiero referirme maneja una perspectiva definitivamente distinta de la de los dos anteriores. A inicios del año 1970, el sociólogo y diplomático salvadoreño Carlos A. Siri escribió, en la revista *Cultura*, del Ministerio de Educación, un ensayo titulado *La educación como estrategia de desarrollo*. En su escrito, Siri describe cómo entiende la relación entre gobierno, educación, individuo, progreso y bien común. Según él “los gobiernos ciertamente representan, en el grado máximo, la causa unificadora y multiplicadora de la eficiencia y de la eficacia de los individuos para la consecución del bien común, aun cuando siempre contando con la libre y responsable autodeterminación de los individuos para la consecución del propio *finis operantis*, sin lo cual los gobiernos estarían incapacitados para poder alcanzar sus propios fines. Una autodeterminación, empero, que sólo puede formarse y provocarse eficientemente mediante la educación”⁴⁹. Se trata, entonces, de que el gobierno, mediante la educación, ayude a los individuos para que éstos alcancen sus propios fines, y satisfagan sus intereses. Ese será el camino hacia el bien común. Se debe buscar la productividad

⁴⁵ MASFERRER A., *Ensayos*, Biblioteca Básica de Literatura Salvadoreña, San Salvador 1996, P. 16.

⁴⁶ *Ibid*, P. 16.

⁴⁷ *Ibid*, P. 17.

⁴⁸ APARICIO L., *Masferrer pedagogo*, en *Cultura* N°55 (1970), P. 32.

⁴⁹ SIRI C., *La educación como estrategia de desarrollo*, en *Cultura*, N° 55 (1970), P. 15.

máxima de los individuos, porque ellos son los verdaderos creadores de los bienes que enriquecen a la comunidad. Siri afirma que “la promoción del más genuino bien común invariablemente consiste en acrecentar y garantizar al máximo la eficiencia perfecta, libre y responsable de los individuos y de los entes orgánicos que ellos crean para la consecución de los propios fines esenciales y existenciales”⁵⁰.

Creo que esas ideas guardan semejanza con el pensamiento de algunos autores que están a la raíz del liberalismo económico. Adam Smith, por ejemplo, afirma que el verdadero motor de la historia es el esfuerzo por satisfacer los intereses de los individuos. Cuando una vendedora de frutas hace su trabajo, no lo hace teniendo como fin el bien de la comunidad, sino la satisfacción de sus necesidades. Sin embargo, aunque no lo pretenda, su trabajo termina beneficiando a los demás. De esa manera, existe algo así como una “mano invisible” que hace que el esfuerzo de cada uno por satisfacer sus propios intereses particulares, termine beneficiando a todos. Para Adam Smith, esa “mano invisible” produce siempre efectos benévolos. Sin embargo, sabemos que los efectos no intencionales de la acción intencional y calculada del mercado no siempre son tan benéficos. F. Hinkelammert hace ver que la exclusión social, la crisis en las relaciones sociales y la crisis del medio ambiente, son lo irracional de lo racionalizado del mercado⁵¹.

El último caso que quiero presentar es el del influyente pedagogo salvadoreño Manual Escamilla. En su libro *Teoría de la Educación*, este intelectual salvadoreño escribió un capítulo titulado *Conciencia, individuo y educación*, en el que trata de definir la relación que existe entre esas tres realidades. Para Escamilla, las sociedades humanas están formadas por individuos, y el individuo es todo lo opuesto a la masa. Se es individuo en virtud de la conciencia moral que se posee. La individualidad -dice Escamilla- “es la independencia del mundo circundante. Individuo es aquel que se ha singularizado de tal manera que ya no es posible confundirlo con otro”⁵². La individualidad tiene que ver con la conciencia. La conciencia es aquello que hace que el hombre esté en el mundo sin estar disuelto en él, aquello que le da independencia, pues gracias a su conciencia moral, el hombre ordena su mundo personal con el equipo de ideas que prefiere y pone en práctica.⁵³ Y del problema del orden interior, el hombre pasa luego al problema del orden en el mundo. Así, el hombre crea cultura, como resultado de sus propósitos ordenadores, crea técnicas y desarrolla la ciencia. El hombre queda “definitivamente individualizado cuando tiene una concepción del mundo y cuando formula las leyes del comportamiento. Esto es, cuando cuenta con principios explicativos de la naturaleza y dirige su vida con imperativos morales”⁵⁴.

La educación es, para Escamilla, “búsqueda de sentido”, “potencia que hace posible la actitud”, “potencia que permite al hombre entrar en relación con su mundo”. La educación cumple dos funciones: es, en primer lugar, acto creador; pero además es

⁵⁰ *Ibid*, P. 16

⁵¹ HINKELAMMERT F., *El Retorno del sujeto reprimido*, Cátedra Camilo Torres, Bogotá 2003, P. 345.

⁵² ESCAMILLA M., *Teoría de la Educación*, Ministerio de Educación, San Salvador 1972, P.140.

⁵³ Cfr. *Ibid.*, P. 148.

⁵⁴ *Ibid*, P. 157.

proceso de reiteración. Como acto creador, la educación funda el orden interno del mundo, y como proceso de reiteración, transmite los grandes esquemas del orden del mundo y las leyes o normas de la conducta. En ambos casos, la educación es un acto eminentemente individual, aunque políticamente considerada pueda ser vista como un problema colectivo.

El fenómeno educativo posee dos clases de contenidos: deberes y conocimientos. Y en la dirección de los deberes, el acto educativo es un acto de conciencia. Esta conciencia, por una parte, recibe de fuera los mandatos de la tradición (heteronomía); pero, al mismo tiempo, escoge aquellas máximas que no son rechazadas por el querer, es decir, aquellas máximas aceptadas por el credo individual, y las convierte libremente en normas personales (autonomía). En todo caso, persiste en Escamilla la visión marcadamente individualista de la educación.

Termino aludiendo a algunos casos más recientes, que nos muestran, de alguna manera, la relación que se pretende establecer entre educación y libertad.

La libertad es uno de los “ejes capitales” de la currícula salvadoreña que se ha venido desarrollando a partir de la última reforma educativa. Se trata de libertad “para ser, sentir y expresarse; para elegir entre opciones, tomar decisiones y asumirlas responsablemente”. La libertad es entendida aquí como “práctica de democracia, de autogobierno, de responsabilidad individual y social”⁵⁵.

En las conclusiones de un estudio sobre la Reforma Educativa en Centroamérica, Juan B. Arrien reconoce que “los modelos de la reforma, aún cuando contienen algunos componentes pedagógicas de tipo crítico, en la práctica parecen guardar fuerte correspondencia con la filosofía del modelo económico neoliberal. Esta realidad pone a discusión la capacidad de la educación para influir en la reconstrucción ética y social de las nuevas estructuras socioeconómicas de los países”⁵⁶.

En El Salvador, podemos constatar que parte del discurso sobre la transformación de la Escuela está relacionada con el mercado y con el fortalecimiento de una economía libre. En una revista publicada por el Ministerio de Educación se reconoce que “para enfrentar el enorme reto de la globalización y de un futuro tratado de libre comercio, se requiere inevitablemente la transformación de la escuela salvadoreña”⁵⁷. No nos sorprende que, algunas veces, los temas educativos sean tocados en las secciones de economía de los diarios y que estén vinculados a preocupaciones y directrices del Banco Mundial. En una conferencia sobre las oportunidades y desafíos del CAFTA, organizado por el Banco Mundial en febrero de 2004 en San Salvador, se destacaba la necesidad de reforzar la cobertura educativa y tecnológica. El título de la noticia aparecida en uno de los diarios nacionales fue: *Califican de urgente mejorar la educación*, Y el subtítulo decía: *Banco Mundial habla de atrasos*⁵⁸. Tres meses después apareció, en la sección

⁵⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Fundamentos curriculares de la educación nacional*, P. 26.

⁵⁶ ARRÍEN, B., *La educación y la reforma de la educación en Centroamérica* (anillado), Managua 1999, P. 22.

⁵⁷ *La transformación de la Escuela Salvadoreña*, en *Clase No 21* (2003), P. 4.

⁵⁸ Cfr. *La Prensa Gráfica*, 18/02/2004, P. 46.

Negocios de *El Diario de Hoy*, una nueva propuesta del Banco Mundial, con la que se busca superar el estancamiento económico del país. En esta propuesta, el desarrollo del “capital humano” es una estrategia fundamental que incluye la educación, la salud y el desarrollo infantil⁵⁹.

El editorial de *La Prensa Gráfica* del 17 de febrero de 2004, titulado *Oportunidades y Desafíos del CAFTA*, reconoce que “el CAFTA impacta sin duda nuestras agendas nacionales. Educación, infraestructura, gobernabilidad, eficiencia institucional, innovación tecnológica y participación ciudadana están entre los puntos críticos en cartera”⁶⁰. Otro editorial del mismo diario, publicado en mayo, revela cómo se quiere poner la educación al servicio de la “revolución tecnológica” que demanda el proceso globalizador en el que estamos inmersos: “estamos necesitando una auténtica y profunda transformación educativa, que vaya más allá del currículo y del énfasis en la cobertura. En esta época, no hay desarrollo posible sin tecnología suficiente y adaptada a las posibilidades y mentas de cada sociedad”.

La Estrategia económica y social 2004-2009, presentada por FUSADES en febrero de 2004 coloca la evaluación de la calidad educativa como una de las políticas mediante las cuales se deben crear oportunidades para el desarrollo. El tema educativo aparece al lado, y con la misma función, que la búsqueda de nuevas actividades productivas, el aprovechamiento de oportunidades para la integración económica y la ampliación de los nexos con los salvadoreños en el exterior. Se trata de una visión economicista de la educación, que acentúa -como lo exige el mercado- la evaluación de resultados y la cultura de la gerencia⁶¹.

Entre el pensamiento de los dos primeros autores presentados aquí y los casos más recientes, se da un salto con respecto a la forma de concebir la libertad: se ha pasado de una libertad limitada a una libertad ilimitada (ausencia de coacción); de una libertad con dimensiones éticas y sociales, a una fragmentación entre discurso y ética. Los últimos casos nos muestran una concepción sumamente individualista de los valores, de la conciencia, de la educación y de la libertad. No será difícil deducir que los dos primeros autores a los que me he referido encontraron resistencia o no fueron tomados en cuenta a la hora de definir las políticas educativas salvadoreñas del siglo XX.

⁵⁹ Banco Mundial pide nueva política social, en *El Diario de Hoy*, 24 de abril 2004, P. 32.

⁶⁰ *La Prensa Gráfica*, 17 de febrero 2004, P. 29.

⁶¹ FUSADES, *Estrategia económica y social 2004-2009*, en *El Diario de Hoy*, 24 de febrero de 2004.

Conclusión

A lo largo de estas páginas he querido mostrar cómo, cuando hablamos de “libertad” y de “educación para la libertad”, no hablamos de LA libertad, sino de UNA libertad: aquélla que hemos inventado, que está circunscrita a un tiempo y espacio identificables y que corresponde a intereses de sectores a los que conviene que la entendamos así. Posiblemente lo mismo tendremos que decir de los demás valores propuestos en los diferentes instrumentos y propuestas de educación en valores. Detrás de cada valor hay una historia: la historia política del valor.

En nuestra sociedad occidental, hay un discurso sobre la libertad vinculado a la lógica individualista que determinó las revoluciones europeas del siglo XVIII. Esa misma lógica inspiró los movimientos independentistas de América y ha impregnado el liberalismo económico y político que llega hasta nuestros días. Desde esa lógica, la libertad se caracteriza, en primer lugar, por querer ser ilimitada. En segundo lugar, por estar, desde su invención, íntimamente relacionada con el mercado y con la propiedad. Un tercer rasgo de esa libertad es que reclama la separación práctica entre ética y economía (el mercado posee su propio dinamismo y no puede ser sometido a esquemas axiológicos que lo determinen). No caben, por ejemplo, exigencias ecológicas y sociales que frenen al mercado. Esa libertad se caracteriza, finalmente, por su carácter de pensamiento único (sin alternativas). A esa libertad económica marcadamente individualista se supeditan todas las libertades -lo que sus defensores llaman “sistema de libertades”-: libertad de expresión, de culto, de movilización...

Cuando, desde la escuela, nos ocupamos de educar en el valor de la libertad, podríamos estar contribuyendo a la producción de sujetos libres a partir de esa forma de entender la libertad. En ese caso, la educación para la libertad estaría al servicio de la formación del ciudadano económicamente productivo. Y así como “libre comercio no significa libre comercio”⁶², pudiera ocurrir que la educación para la libertad no signifique educación para la libertad.

La educación en valores debe ser vista, para ser bien entendida, no tanto como pedagogía, sino, sobre todo, como política, pues esconde y revela a la vez las luchas, los conflictos, los dominios, las relaciones de poder que se pretenden establecer en una sociedad determinada.

El análisis hecho aquí no debe llevarnos, sin embargo, a abandonar los esfuerzo por educar en valores, sino a ser más conscientes del carácter parcial y perspectivico de los mismos. Quizá un acercamiento más crítico a las diversas propuestas de educación en valores nos impulse a modificar la perspectiva y la parcialidad de nuestra educación.

⁶² Joseph Stiglitz, premio Nobel de Economía (2001), ex-asesor económico de Bill Clinton y ex -vicepresidente del Banco Mundial, tiene suficientes razones para asegurar que “todos sabemos que para Estados Unidos libre comercio no significa libre comercio”. Afirma, además, que no cree en la mano invisible y que “sólo un bobo puede creer que los mercados resuelven por sí mismos todos los problemas sociales”. Cfr. Entrevista a J. Stiglitz titulada *Los bancos públicos tienen un papel fundamental*, en *La Prensa Gráfica*, 7 de abril 2004, P. 46.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, Thomas, *El Salvador, 1932. Los sucesos políticos*, Concultura, San Salvador 2001.

APARICIO L., *Masferrer pedagogo*, en *Cultura* 55 (1970).

ARRÍEN, B., *La educación y la reforma de la educación en Centroamérica* (anillado), Managua 1999.

BARÓN R., *José Matías Delgado y el movimiento insurgente de 1811*, en *Cultura*, N° 28 (1963)

CAMPOS C., *La voluntad*, en *Síntesis* N° 3 (1954).

COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA LA MODERNIZACIÓN DEL SECTOR PÚBLICO, *El Salvador, programa de modernización, Informe de actividades 1995-1996*.

DUSSEL et Al, *Historia general de la Iglesia en América Latina*, Vol. VI. *América Central*, Ed. Sígueme, Salamanca 1985.

ESCAMILLA M., *Teoría de la Educación*, Ministerio de Educación, San Salvador 1972.

ESCOBAR D. (recopilador), *Páginas patrióticas salvadoreñas*, Ministerio de Cultura y Comunicaciones, San Salvador, 1988

FOUCAULT, M., *La verdad y las formas jurídicas*, Ed. Gedisa, Barcelona 2003.

FUSADES, *Estrategia económica y social 2004-2009*, en *El Diario de Hoy*, 24 de febrero 2004.

HINKELAMMERT F., *El Retorno del sujeto reprimido*, Cátedra Camilo Torres, Bogotá 2003

LOCKE J., *Segundo tratado sobre el gobierno*, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1999.

MASFERRER A., *Ensayos*, Biblioteca Básica de Literatura Salvadoreña, San Salvador 1996.

MEMBREÑO L., *¿Preferimos la Libertad o la Igualdad?*, en *La Prensa Gráfica*, 20 de marzo 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Desafíos de la educación en el nuevo milenio*, MINED, San Salvador 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Fundamentos curriculares de la educación nacional*, MINED, San Salvador 1994.

NIETZSCHE F., *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral*, Ed. Tecnos, Madrid 1997.

SARAVIA Carlos, *Entre la libertad y el cambio*, en *La Prensa Gráfica*, 16 de enero 2004.

SIRI C., *La educación como estrategia de desarrollo*, en *Cultura*, N° 55 (1970).

VELASCO Demetrio, *Propietarismo y exclusión socioeconómica y política*, en *Iglesia Viva* N° 211 (2002).