

Educar desde, en y para la libertad. Un análisis desde la historia de la educación y la filosofía personalista

*Educate from, in and for freedom.
An analysis from the history of education
and personalist philosophy*

ALFONSO MARTÍNEZ-CARBONELL LÓPEZ*

Resumen: El objetivo del presente trabajo consiste en demostrar la indisolubilidad entre educación y libertad desde una perspectiva histórica y filosófico-personalista. Desde una visión histórica, educación y libertad han estado íntimamente vinculadas, hasta el punto de afirmar que no existe verdadera educación de la persona si no es desde, en y para la libertad. Analizamos tres momentos sublimes en la historia de la educación: el nacimiento de la escuela en la Grecia clásica; la aportación educativa del cristianismo de la libertad interior; y el surgimiento de las universidades en la Edad Media como corporaciones libres de maestros y escolares. A continuación, aportamos la reflexión filosófico-personalista sobre la libertad en el encuentro educativo. Antes y al inicio, como impulso vocacional del maestro e impulso interior y espiritual del discípulo a hacerse. Durante, mediante el método dialéctico, el acompañamiento y la relación de confianza entre ambos. Y, al final del encuentro, como culmen del proceso de personalización formando la libertad del educando para que sepa elegir, desde su centro interior, aquello que le construye como persona en medio de las circunstancias y realidades concretas en que se desarrolla su existencia. En esta parte se han tenido en cuenta las reflexiones filosóficas y pedagógicas de autores personalistas, como Mounier, Guardini, Buber, Stefanini, Zubiri y López Quintás.

Palabras Clave: Libertad, educación, personalismo, encuentro, persona.

Abstract: The objective of this work is to demonstrate the indissolubility between education and freedom from a historical and philosophical-personalist perspective. From a historical perspective, education and freedom have always been intimately linked, to the point of affirming that there is no true education of the person if it is not from, in and for freedom. We analyze three sublime moments in the history of education: the birth of the school in classical Greece; the educational

* Universidad CEU Cardenal Herrera. E-mail: alfonsomc@uchceu.es

contribution of Christianity to inner freedom; and the emergence of universities in the Middle Ages as free corporations of teachers and pupils. Next, we offer the philosophical-personalist reflection on freedom in the educational encounter. Before and at the beginning, as a vocational impulse of the teacher and inner and spiritual impulse of the disciple to become a person. During, through the dialectical method, the accompaniment, and the relationship of trust between the two. And, at the end of the encounter, as the culmination of the personalization process, forming the freedom of the student so that he knows how to choose, from his inner center, what builds him as a person during the concrete circumstances and realities in which his existence develops. In this part, the philosophical and pedagogical reflections of personalist authors such as Mounier, Guardini, Buber, Stefanini, Zubiri and López Quintás have been considered.

Keywords: Freedom, education, personalism, encounter, person.

Recibido: 21-07-2021

Aceptado: 24-11-2021

El objetivo de este trabajo es demostrar que la educación está asociada a la libertad como elemento esencial para que el proceso educativo obtenga su fruto: el desarrollo personal y la integración comunitaria del educando. Maritain lo diría afirmando: *hacerse un hombre y, consecuentemente, en preparar un ciudadano*¹. La educación reclama de manera indisoluble la libertad pues sin ella se vicia y se deforma. Demostraremos esta tesis desde una perspectiva histórica y desde la reflexión pedagógica y filosófica proveniente del personalismo. Partimos de la concepción personalista de libertad entendida como principio unificador de la persona y de elección frente a las fuerzas disgregadoras que la dispersan optando por aquello que la construye y es propio de su forma de persona².

1. Perspectiva histórica: La vinculación entre libertad y educación

Desde una perspectiva histórica, la educación centrada en el desarrollo personal y la libertad han estado íntimamente vinculadas, hasta el punto de poder afirmar que no existe verdadera educación de la persona si no es desde, en y para la libertad. Aquella tiene como objetivo el formar personas libres y, a partir de ahí, indirectamente, suscitar y mantener espacios de libertad en la vida comunitaria. Cuanto más se ha favorecido la libertad educativa, mejor ha sido la educación, más decisivo el avance de la pedagogía y más fertilidad se ha logrado con la creación de instituciones educativas perennes, como la escuela, la academia y la universidad. Por esta razón ofrecemos una visión general de esta relación entre libertad y educación en tres momentos estelares de la Historia de la Educación: La cultura clásica grecorromana (por su aportación a la pedagogía y el nacimiento de la escuela como ámbito educativo), el cristianismo (por su novedosa aportación teológica y su concepción de la libertad interior) y la Edad Media (por el surgimiento de las universidades).

Primer momento: La cultura clásica grecorromana. El ideal de hombre de la Grecia clásica era el *Kalós kai agazós* (el hombre bello y bueno) que se lograba a través de una educación finalizada a la excelencia de la virtud (*areté*). El espacio educativo dedicado a este fin era la *scholè*, antecedente primero de nuestras escuelas modernas, espacio dedicado al ocio propio de las personas libres que aspiraban a conocer más, a saber más

¹ J. MARITAIN, *La educación en la encrucijada*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile 1993, p. 27. La cita corresponde a la primera de una serie de conferencias impartidas por Jacques Maritain en la Universidad de Yale en 1943 bajo el título "Los fines de la educación" y publicadas más tarde bajo el título "La educación en la encrucijada".

² R. GUARDINI, *Fundamentación de la teoría de la formación*, Eunsa, Pamplona 2018, pp. 86-87.

y, en definitiva, a ser más. Para buscar la sabiduría y aspirar a un mejor modo de vida, era primordial liberarse de la necesidad de trabajar³. La actividad de enseñar y aprender requería la libertad y su principal fin era aprender conocimientos por el mero hecho de aprenderlos porque eran buenos y verdaderos, y, por tanto, fines en sí mismos, aunque no fueran útiles. El trabajo (en griego, *ascholíá*; es decir, ausencia de ocio) implicaba dependencia y servidumbre de lo físico y corporal, del alimento y del vestido; mientras que la *scholè* se relacionaba con la excelencia, lo espiritual y lo cultural⁴. Esta actividad de ocio libre se oponía a la actividad del negocio, donde la utilidad permeaba todas las relaciones entre individuos y era propio de los esclavos. Precisamente el ocio de aprender era la característica propia y específica del hombre libre y la *scholè* (la escuela), el espacio idóneo para ello, para la charla entre amigos, el diálogo entre discípulos y maestros y la discusión intelectual⁵. No es de extrañar que las grandes obras pedagógicas de la antigüedad clásica hayan llegado a nosotros en forma de diálogo, encuentro personal entre maestro y discípulo donde aquel invitaba a este a entrar dentro de sí mismo a través de preguntas. Estas preguntas, a su vez, sumergían al discípulo en su mundo interior para buscar la respuesta que al formularla daba pie a más preguntas. El maestro no imponía su verdad ni pretendía que fuera recibida y acatada acríticamente, sino que sugería al discípulo encontrar la verdad por sí mismo. En este sentido, la imagen del mito de la caverna de Platón⁶ puede interpretarse también en clave de libertad pues nos enseña que el hombre permanece esclavizado y prisionero mientras vive ignorante en el mundo de las sombras y solo cuando es liberado de ellas, asciende hacia la luz y acostumbra sus ojos a percibir la realidad, es cuando se siente feliz y es capaz de compadecerse de su situación anterior de ignorancia.

De las dos grandes concepciones educativas de la Grecia clásica, la ateniense tenía por finalidad lograr un ejemplar ciudadano, que participaba en las decisiones de la *polis* y sabía argumentar con elocuencia en el *ágora*. La espartana, por su lado, tenía por fin lograr vehementes y fuertes hombres soldados, obedientes al Estado, y capaces de defenderlo hasta la muerte. La ateniense promovía la aportación de la libertad individual en el ejercicio de la política. La espartana, por su parte, formaba siervos acríticos al servicio de las órdenes de las autoridades políticas. Aristóte-

³ D. HERNÁNDEZ DE LA FUENTE, “La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua”, en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 747 (2012), p. 78.

⁴ *Ibid.*, p. 79.

⁵ *Ibid.*, p. 83.

⁶ PLATÓN, *República* VII, 514a-518.

les consideraba que la educación era central en el ejercicio de la política⁷ y parte esencial de su ciencia⁸. Hay una relación estrecha entre ética, educación y política, de modo que, el ejercicio excelente de la virtud del ciudadano, formado a través de la educación, es la mejor garantía para lograr el mejor régimen político⁹.

Tras la Grecia clásica, el ideal humano y educativo griego es romanizado y sustituido en la cultura romana por el *Vir Bonus dicendi peritus* (el hombre bueno experto en el hablar)¹⁰. El romano propugnaba una educación más práctica que la griega, pero su finalidad era el hombre virtuoso que ejercía las virtudes de la *Pietas*, la *Gravitas* y la *Fides*. Para lograr este fin educativo, Quintiliano afirmaba que se requería hacer atractivo, lúdico y fácil las enseñanzas recibidas al niño en sus inicios educativos¹¹. El fin último de la educación era enseñar al discípulo a pensar por sí mismo¹². Cuando esto ocurría, el maestro poco más tenía que hacer, a no ser que guiar a los alumnos cuando se equivocaban, al modo que las aves hacen con sus crías hasta que viéndolas seguras les permiten volar solas por el aire libre¹³.

Segundo momento: El cristianismo. El cristianismo introduce tres elementos nuevos en la concepción pedagógica grecorromana: una nueva disciplina, la teología; un nuevo ideal, la transformación en Cristo, y un nuevo agente, el maestro interior. El fin de la educación va más allá de hacer un hombre bueno o virtuoso; su fin es lograr la transformación en Cristo y el maestro encargado de esta tarea, como nuevo agente educativo, es al que san Agustín denomina *el maestro interior* cuya enseñanza íntima en el fondo del corazón del educando debía ser secundada en libertad. Especialmente san Agustín pondera la necesidad de la libertad interior para que se produzca el conocimiento y la eficacia del proceso educativo. Afirma que “una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y de la sabiduría, entonces los discípulos juzgan en sí mismos si han dicho cosas verdaderas, examinando según sus fuerzas aquella verdad interior. Entonces es cuando aprenden”¹⁴.

⁷ ARISTÓTELES, *Política*, 1288a2, 1310b, 1332b, 1333b, 1337a. En estas citas y en gran parte del libro de *Política*, se deduce la importancia que Aristóteles daba a la educación para el ejercicio de la política tanto de los ciudadanos como de los gobernantes.

⁸ V. SUÑOL, “La educación como fundamento del (mejor) régimen político en Aristóteles”, en *Éndoxa: Series filosóficas*, 36 (2015), pp. 54-55.

⁹ *Ibid.*, pp. 58-59.

¹⁰ AA. VV., *Introducción a la Historia de la Educación*, Ariel, Barcelona 2010, p. 196.

¹¹ QUINTILIANO, *Instituciones Oratorias*, Libro I, c. 1, 15.

¹² *Ibid.*, Libro II, c. VII, 90.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ AGUSTÍN DE HIPONA, *De Magistro*, XIV, 45.

Se enseña, dice san Agustín en *De Magistro*, a través de palabras y signos que incitan al conocimiento interior de la realidad en la mente del discípulo. El maestro exterior es un mediador con un papel secundario en el proceso de aprendizaje y que solo advierte a través de sus palabras¹⁵. Lo verdaderamente importante en ese proceso es el conocimiento interior de la cosa significada. Enseñar es desvelar el significado de las realidades ocultas en los signos y palabras, pero el aprendizaje no se produce hasta que el discípulo capta esa realidad en su interior, y logra juzgar las palabras y signos del maestro por sí mismo y en libertad. El acto de aprender es un acto eminentemente libre, que se produce en el interior del discípulo. Al acto de enseñar del maestro, a través de signos y palabras, le sucede el acto de aprender del discípulo que no es inmediato, sino que requiere la mediación del conocimiento interior, juzgar por sí mismo y con sus propias fuerzas si lo que el maestro ha expuesto es verdadero. Aprenden cuando han reconocido la verdad interior¹⁶. Sin esa mediación interior, reflexiva y crítica, no hay verdadero conocimiento ni aprendizaje. El maestro solo advierte, pero el verdadero maestro, el que engendra de veras el conocimiento es el maestro interior cuya guía y luz debe seguirse en libertad.

Tercer momento: El nacimiento de la Universidad. Durante la Edad Media surgen las universidades como, en palabras de Alfonso X el Sabio, *un ayuntamiento de maestros y escolares* que se unen con la única finalidad de aprender saberes¹⁷. La libertad de enseñar y aprender en maestros y escolares es la causa primigenia del nacimiento de la universidad.

Este celo por la libertad propio de la universidad medieval se evidencia por el hecho de tener un fuero distinto del fuero judicial de los tribunales y poderes civiles. La mano de la justicia civil no podía llegar al interior de la universidad, que juzgaba a sus propios miembros con total independencia de los poderes civiles¹⁸. La universidad medieval era un oasis de libertad y finura intelectual, muy lejos de la concepción moderna que la consideraba como una época retrógrada y oscurantista¹⁹.

Esta independencia de fuero propia de la universidad medieval se concreta en el concepto de *libertas scholastica* que es el antecedente de la “autonomía universitaria” contemporánea. La *libertas scholastica* era un

¹⁵ *Ibid.* *De Magistro*, XIV, 45.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ ALFONSO X, *Partida*, II, título XXXI, ley 1.

¹⁸ AA. VV., *Introducción a la Historia de la Educación*, cit., p. 295.

¹⁹ R. MADRID, “El concepto de «libertas scholastica» y el modelo metodológico de la universidad medieval”, en *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos [Sección historia del pensamiento jurídico]*, XXXVIII (2016), p. 366.

privilegio de la propia universidad para evitar que el poder civil atentara contra la independencia académica de la universidad e incluía el conjunto de privilegios individuales y comunes a maestros y alumnos tales como el fuero propio, la exención de tasas e impuestos y las prerrogativas de grupo de las personas que desarrollaban su vida en torno a la búsqueda del conocimiento²⁰. No se correspondía con lo que hoy reconocemos como libertad de cátedra más discrecional y subjetiva y que evoca la defensa de la misión del profesor: *la búsqueda y transmisión de un conocimiento científico... la elaboración de nuevas doctrinas y su exposición en las aulas universitarias*²¹.

Además de la *libertas scholastica*, otro aspecto que favorecía la libertad en la universidad medieval era el método escolástico que se caracterizaba por un ejercicio abierto de libertad, que anteponía las objeciones de la parte contraria antes que la exposición de las propias tesis. Las titulaciones académicas eran otorgadas después de una disputa abierta y libre ante un grupo escogido de maestros y doctores en la que se dejaba al alumno previamente un espacio para exponer su tesis en libertad. En este contexto medieval, con la primacía de la teología y el reconocimiento de la autoridad de la Sagrada Escritura y de los Santos Padres, cuando se dudaba si un maestro enseñaba tesis contrarias a la verdad de la fe, su condenación no era automática, sino que acontecía después de un enfrentamiento dialéctico y académico con sus homólogos en el que tenía la posibilidad de la *revocatio*. Era la pertinacia en el mantenimiento del error por parte del docente lo que convertía su error en herejía y, por tanto, condenable²².

2. Distinción previa: La libertad en la educación como sistema y en la educación como encuentro personal

Antes de iniciar el análisis de la perspectiva filosófico-pedagógica, nos parece necesario distinguir la educación como sistema (meramente institucional y jurídico) de la educación como acto o encuentro personal. Ambas dimensiones, jurídica y personal, deben estar permeadas de libertad para que el fruto educativo sea efectivo.

Desde un punto de vista legal, la educación como sistema es el *conjunto de administraciones educativas, profesionales de la educación y otros*

²⁰ *Ibid.*, p. 371.

²¹ F. DE BUJÁN, "La libertad de cátedra (reflexiones en torno a un libro)", en *Anuario de derecho eclesiástico del Estado*, 12 (1996), p. 402.

²² R. MADRID, "El concepto de «libertas scholastica» y el modelo metodológico de la universidad medieval", cit., p. 372.

*agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación de servicios para el ejercicio del derecho a la educación... y los titulares de este derecho, así como el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se desarrollen al efecto*²³. Desde un punto de vista pedagógico, esta educación como sistema tiene que ir dirigida a propiciar la educación como acto o como encuentro personal entre maestro y discípulo. Y dado que el acto educativo es un acto esencialmente libre, para que sea de calidad el sistema educativo debe propiciar una educación libre.

El encargado de regular y ordenar el sistema educativo es el Estado y lo debe hacer garantizando y propiciando los derechos educativos de todas las partes: de los alumnos, garantizando su acceso universal y gratuito a la educación y una educación de calidad; de los padres, respetando la libertad de elección de centros, su derecho a educar según sus convicciones religiosas y morales y su derecho a participar en el sistema educativo; de la sociedad civil, promoviendo la libertad de creación de centros; de los centros educativos, respetando su proyecto educativo, su ideario y su autonomía y libertad para gestionar sus propios recursos materiales y docentes; y, por último, la libertad del maestro respetando su libertad de cátedra y dejando espacio para su formación y promoción y el tiempo adecuado para la investigación y el estudio²⁴.

Por tanto, un sistema será más efectivo y excelente en la medida en que se respeten estos derechos educativos por el Estado en virtud del principio de subsidiariedad por el cual, las autoridades públicas tienen el deber de ayudar y proteger a los miembros de la comunidad política y respetar la iniciativa responsable de las familias y de la sociedad civil²⁵. El Estado regula y ordena el marco educativo general garantizando todos los derechos enumerados anteriormente y promueve y apoya la iniciativa de la sociedad civil para crear y gestionar centros educativos. Un sistema educativo que pretenda imponer una escuela única, uniforme y laicista es un sistema que coarta la libertad educativa que es intrínseca a la educación.

Pero no es suficiente que la libertad permee el sistema educativo en todos sus niveles, agentes y relaciones, es necesario que la libertad presida también el encuentro educativo y personal entre maestro y discípulo.

²³ Ley Orgánica de Educación, art 2 bis (en su última redacción de 20 de diciembre de 2020).

²⁴ Todos estos derechos son los recogidos en el artículo 27 de la Constitución Española.

²⁵ M. MIRANDA NOVOA, "El derecho a la educación a la luz del principio de subsidiariedad", en *Dikaion. Revista de actualidad jurídica* 24, 2 (2015), p. 222.

Y, ¿Qué es la educación como acto o encuentro? Un encuentro personal cuyo fin es enseñar, por parte del maestro, y, aprender, por parte del alumno. Sin esta doble intencionalidad, auténticamente querida, no es posible lograr el encuentro educativo. Desde la perspectiva de la filosofía personalista, López Quintás definía el encuentro personal como la *unión estrecha de dos personas –que son realidades abiertas– para crear un estado de enriquecimiento mutuo*²⁶. En el encuentro educativo, dos realidades personales trascendentes se unen para enriquecerse mutuamente: el maestro se enriquece desarrollando su vocación de servicio a enseñar ejercida en libertad y el discípulo se enriquece desarrollándose personalmente motivado e inducido por las enseñanzas del maestro cuya autoridad reconoce. Para que se dé el encuentro educativo es necesaria la unión de personas, pero también la voluntad constante mantenida en el tiempo por parte de ambas del mutuo reconocimiento y provecho.

3. La perspectiva pedagógica y filosófica personalista. Educación desde, en y para la libertad.

En el punto anterior hemos considerado que la libertad debe permea el sistema educativo en su conjunto. Deben garantizarse los derechos y libertades educativas de todos los agentes que intervienen en él. Igualmente, hemos analizado que, de manera preeminente, la libertad debe penetrar todo el proceso educativo entendido como encuentro personal entre maestro y discípulo con intención de enseñar y aprender. De esta forma, la libertad es una condición esencial para que la educación alcance el fruto pretendido del desarrollo personal pleno del individuo. En este punto, pretendemos analizar el modo en que la libertad debe estar presente en ese encuentro educativo. Primero, como disposición esencial antes del encuentro que debe ser querido y directamente pretendido por ambas partes, y por esta razón se educa desde la libertad. Segundo, manteniéndose durante todo el camino educativo a través de la motivación constante y el diálogo personal. Es decir, educar en libertad. Y, en tercer lugar, después del encuentro educativo, como meta final del mismo, propiciar que el discípulo aprenda a ser libre y a pensar y actuar en libertad. Esto es educar para la libertad. Analicemos cada uno de estos puntos.

²⁶ A. LÓPEZ QUINTÁS, “Cómo educar en ética por vía de descubrimiento” en *Edetania* 51 (2017), p. 35.

3.1. Educar desde la libertad

Antes. ¿Qué condiciones deben darse en los dos sujetos que intervienen en el encuentro educativo antes de iniciarlo? ¿Qué presupuestos deben tener? En el maestro, la vocación y su formación inicial y en el alumno, el deseo de aprender y ser más y el reconocimiento de la autoridad del maestro.

Mounier afirmaba que *la vocación central del hombre es la de ser una persona, en situación de comprometerse libre y responsablemente y capaz de vivir una vida espiritual*²⁷ y, en correspondencia, la vocación docente que debe sentir íntimamente el maestro es la vocación de enseñar para que sus alumnos, a su vez, respondan a su vocación a ser personas. El encuentro educativo será más libre mientras más clara, pura y definida sea esa vocación por ambas partes.

En el mismo sentido, Guardini afirmaba que la acción pedagógica *procede de un afán que surge de lo más profundo del ser humano*²⁸ tanto en el ser propio como en la persona que se nos ha confiado. Aplicando la concepción de libertad de Guardini como autopertenencia en su doble dimensión de elección y expresión de su esencia, podríamos decir que, como toda acción, la acción pedagógica o educativa debe ser una acción eminentemente libre, que el autor, el maestro, debe querer libremente y en la que, además, debe poder expresar y desvelar su propia esencia. La acción educativa no debe pasar por el maestro, sino que debe surgir en su interior y desde su interior²⁹.

El maestro, como afirma Stefanini, es el primer factor de la escuela pues ésta es espacio donde se manifiestan las almas y su valor más eminente reside en aquello que parte del alma (es enseñado) y al alma se dirige (es aprendido)³⁰.

La importancia que la filosofía personalista ha dado al maestro y a su aportación personal al encuentro educativo no se corresponde con la realidad educativa actual. Como Jorge Bergoglio denunciaba siendo arzobispo de Buenos Aires, los maestros viven actualmente una situación de desgaste y soledad, desautorizados y sobrepasados por la exce-

²⁷ E. MOUNIER, *Nuestro humanismo. Declaración colectiva*, en E. MOUNIER, *Mounier en Espíritu*, Caparrós Editores, Madrid 1997, p. 18.

²⁸ R. GUARDINI, *Fundamentación de la teoría de la formación*, cit., p. 55.

²⁹ *Ibid.*, pp. 58-59.

³⁰ A.M. PASSASEO, "El personalismo educativo di Luigi Stefanini", en *Open Journal of Humanities*, 1 (2019), p. 210.

siva carga de trabajo no siempre convenientemente remunerada³¹. Los resultados que se pueden esperar de un sistema en el que la educación, que abre caminos de esperanza y de futuro, está en manos de maestros no reconocidos, desmotivados, sin vocación e incluso con altos índices de depresión³² son fracaso escolar, bajo rendimiento académico, abandono prematuro, evaluaciones negativas³³ pero, sobre todo, personas no convenientemente formadas.

La vocación docente tiene unos signos. A saber: la pasión por enseñar, el entusiasmo por su disciplina y el amor a los discípulos. No existe vocación docente si no hay alegría y ganas por enseñar, si no hay entusiasmo por la verdad que se quiere transmitir y si no hay verdadero amor por el alumno (Carlos Díaz lo diría afirmando que *da más fuerza saberse amado que saberse fuerte*” y que “*no se entra en la verdad si no es por medio del amor*)³⁴. El docente que rehúye el contacto con el alumno, al que considera una molestia, el que se sube al pedestal orgulloso de su conocimiento y expone su doctrina con soberbia es prueba de que no tiene vocación docente. La actitud de servicio, de amor por la verdad y de amor por el alumno, la armonía y la cercanía son las actitudes del maestro que propician el encuentro educativo en libertad.

En segundo lugar, además de tener vocación docente auténtica, antes del proceso educativo el maestro debe estar convenientemente formado. La formación inicial del maestro es también clave de libertad. Cuidar la formación del profesorado y dar autoridad a su labor docente harán posible que el acto educativo logre su finalidad. El maestro vocacionado debe formarse excelentemente. Esa vocación docente y su preparación favorecerán que el discípulo capte la autoridad debida al maestro.

¿Y el discípulo? ¿Qué actitudes debe tener antes y al inicio del camino educativo? Como primera condición debe darse predisposición por querer ser más y aprender más o, con otras palabras, disponer de la fuerza

³¹ J. BERGOGLIO, *Homilía en la misa por la educación de 14 de abril de 2010*. Se puede localizar en: <http://www.arzbaires.org.ar/inicio/homiliasbergoglio.html> (Recuperado el 19 de julio de 2021).

³² Algunos estudios afirman que un 30% del profesorado español tiene problemas de salud mental catalogada como enfermedad profesional. Cfr. F. ALONSO FERNÁNDEZ, “Una panorámica de la salud mental de los profesores”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 66 (2014), p. 25.

³³ Se puede consultar el informe del sistema educativo español publicado anualmente por el ministerio de educación donde aparecen las tasas de todas estas variantes en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, *Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2018-2019*, Secretaría General Técnica, Madrid 2020. Localizable en <http://ntic.educacion.es/cee/informe2020/i20cee-informe.pdf> (Recuperado el 15 de julio de 2021).

³⁴ C. DÍAZ, *Diez palabras para educar en valores* (20ª ed.), Fundación Emanuel Mounier, Madrid 2003, pp. 27-28.

del *deseo cuya apetencia es ser mejor*³⁵. El maestro debe promover este deseo inicial del discípulo, conectando con su centro personal y conociéndole personalmente, solo así podrá educarle como alguien singularísimo, respetando su especificidad única e irrepetible. Si el educador no conoce personalmente al discípulo y da a todos lo mismo, *la educación no solo es impersonal, sino también injusta*³⁶. La educación es un acto dinámico, un camino que recorren juntos maestro y alumno que se ajusta a la realidad de la persona como un *homo viator*, un ser en camino.

Una segunda actitud necesaria para el alumno al inicio del proceso educativo es la del reconocimiento de la autoridad del maestro. La vocación de servicio docente del maestro, su predisposición por enseñar, su preparación y su cercanía y amor por el alumno deben ser correspondidos por este con el reconocimiento de la autoridad del maestro que debe ser asumida y aceptada personalmente por el discípulo³⁷. Cuando el discípulo descubre esa actitud de cariño por parte del maestro, entonces, reconoce su autoridad y solo desea esa autoridad que le auxilia y le hace crecer³⁸.

3.2. Educar en libertad

Durante. La educación es un camino de relación y encuentro personal entre maestro y discípulo. Durante este camino, al maestro se le requerirá una actitud constante de diálogo y de motivación hacia el discípulo y, además, una actitud incansable de búsqueda de la verdad, de investigación rigurosa y de formación permanente. Por su parte, el discípulo debe corresponder a la motivación del maestro esforzándose continuamente y manteniendo una actitud abierta, dinámica y despierta que cristalice en la acción de preguntar que es su modo de participar en el diálogo educativo.

El fin de la educación personalista es *ser persona y serlo auténticamente*³⁹. La educación, por tanto, entendida como proceso de personalización requiere que la persona ejerza su libertad pues *la actividad de la persona es libertad*⁴⁰. De esta forma, para Mounier, *una educación funda-*

³⁵ *Ibid.*, p. 38.

³⁶ JUAN F. SELLÉS, *Antropología para inconformes. Una antropología abierta al futuro* (3ª ed.), Rialp, Madrid 2011, p. 349.

³⁷ G. MERMA-MOLINA, D. GAVILÁN MARTÍN, "Análisis de las valoraciones del alumnado para repensar la autoridad docente y la formación para la ciudadanía", *Educatio Siglo XXI*, 1 (2019), p. 58.

³⁸ C. DÍAZ, *Diez palabras para educar en valores*, cit., p. 28.

³⁹ A. CAPITÁN DÍAZ, "Persona y educación en Mounier", cit., p. 55.

⁴⁰ E. MOUNIER, *El personalismo. Antología esencial*, Ediciones Sígueme, Salamanca 2002, p. 438.

*da sobre la persona no puede ser totalitaria, a saber, materialmente extrínseca y coercitiva*⁴¹ pues le interesa el hombre en su integridad, en toda su amplitud y actitud ante la vida. Es deducible, por tanto, que el modo de educar consista en apelar a la intimidad de la persona y a su libertad interior:

Además, el docente también debe ser libre durante todo el camino y alimentar su vocación docente constantemente. Debe ser respetado en su libertad de cátedra y concedérsele también el tiempo y el espacio físico y mental necesario para la reflexión, el estudio y la investigación. En un sistema y ambiente educativo con un funcionamiento cada vez más automatizado e impersonal y regido por la burocracia es difícil lograr un nivel de libertad adecuado cuando el maestro está atenazado por una enorme carga de gestión burocrática que le impide llevar adelante su misión principal, que es enseñar y aprender para enseñar.

Por otro lado, es necesario que el maestro acompañe y muestre cercanía al alumno respetando sus ritmos, despejando sus dudas, animándole en los momentos de desánimo y orientando y atemperando su entusiasmo en los momentos de euforia. Debe poner en el centro al discípulo y no pretender caminar a su ritmo personal, sino acompañarlo con el discípulo y en diálogo continuo con él.

En este sentido, Martin Buber defiende que el método dialógico es el más apropiado para la educación. Entre las grandes aportaciones de este filósofo personalista al ámbito pedagógico son de destacar la introducción del principio dialógico como única posibilidad humana de acceso al ser y su influencia en la educación para el cuidado⁴². De acuerdo con su fundamentación antropológica, para ser un “yo” necesitamos ser ante un “tú”. *Yo llego a ser Yo en el Tú; al llegar a ser Yo, digo Tú*⁴³. El hombre es un ser vinculado y dialógico y solo se encontrará consigo mismo cuando sea capaz de reconocer al otro en su alteridad⁴⁴. Por este motivo, la educación, debe ser eminentemente dialógica.

En el mismo sentido, Stefanini, afirmaba que la sociedad *entre-hombres* tiene sentido en la sociedad *intra-hombres*. El papel del maestro es hacer posible esto a través del diálogo, primero con uno mismo y luego

⁴¹ *Ibid.*, p. 48.

⁴² V. VÁZQUEZ, “Martin Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado”, en *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, 21 (2013), p. 144.

⁴³ M. BUBER, *Yo y tú* (2ª ed.), Caparrós editores, Madrid 1995, p. 13.

⁴⁴ V. VÁZQUEZ, “Martin Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado”, cit., pp. 145-148.

entre los otros. Para que haya diálogo debe haber *logos*, razón y diálogo interior. Solo así la sociedad no será gregaria. La escuela debe ser ese espacio de diálogo. El conocimiento tiene valor educativo en cuanto ayuda a la persona a conocerse a sí misma y la heteroeducación vale en cuanto sirve a la autoeducación⁴⁵.

Una imagen que nos puede ayudar a valorar la necesidad del diálogo y de la cercanía del maestro a su discípulo durante el trayecto educativo es la imagen que nos ofrece Dante en la *Divina Comedia*. Virgilio, su autor admirado, es también su maestro, el que le acompaña y guía por la lúgubre travesía por el infierno y el purgatorio y el que siempre está cerca en los momentos de duda del discípulo. A Virgilio le basta una sola mirada o un leve gesto del discípulo para captar su necesidad y salir a su encuentro y el discípulo, tras el miedo y la desazón al llegar a las puertas del infierno, le calma el encuentro personal con aquel al que llama *mi modelo y mi maestro*⁴⁶.

Por su parte, el alumno debe mantener ese interés inicial por ser más, crecer más y aprender más, con una conducta activa para seguir caminando. Para Buber, la educación debe suscitar en el alumno el deseo de lograr sus propios anhelos personalizadores⁴⁷. Si el alumno es pasivo intelectualmente, no será libre moralmente y, a la vez, si es pasivo moralmente, no desarrollará un pensamiento curioso que le permita descubrir nuevos conocimientos⁴⁸. No hay aprendizaje sin esfuerzo. El dinamismo intelectual y moral del que hablaba Martin Buber⁴⁹ son garantía del fruto educativo. El discípulo debe esforzarse constantemente por asimilar lo enseñado, por ponerlo en práctica, por superar las dificultades y tener la seguridad del apoyo del maestro en todo momento.

Esa actitud permanente de curiosidad, mantenida a través de la motivación y el diálogo, cristaliza en la acción de preguntar. El discípulo, a medida que camina, conoce espacios nuevos que le inquietan, pues no los conocía y calma su inquietud a través de la pregunta. La pregunta es el modo en que el alumno ejerce su libertad en el proceso educativo. Su afán por preguntar es propiciado por el ánimo de conocer y ser más. La educación y el aumento del conocimiento abren espacios y horizontes nuevos de libertad.

⁴⁵ A.M. PASSASEO, "Il personalismo educativo di Luigi Stefanini", cit., p. 211.

⁴⁶ D. ALIGHIERI, *La Divina Comedia*, Libro I, Canto I, v. 85.

⁴⁷ V. VÁZQUEZ, "Martin Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado", cit., p. 152.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 153.

⁴⁹ *Ibid.*

3.3. Educar para la libertad

Al final. La libertad persiste como fruto precioso de la labor educativa. El maestro y el discípulo deben separarse cuando este ha llegado a la meta, su desarrollo personal. Entonces al maestro le corresponde hacerse a un lado, y al discípulo, vivir en libertad reconociendo vitalmente las enseñanzas del maestro.

El maestro, finalizado el camino, siente el desprendimiento cuando sabe que debe dejar al alumno caminar solo. El hacerse a un lado y dejar partir al discípulo forma parte también de la labor del maestro. De nuevo, Dante nos lo enseña al poner en labios de Virgilio estas palabras cuando culminan el ascenso al purgatorio y alcanzan las puertas del Paraíso: *No esperes mis palabras ni consejos ya; libre, sano y recto es tu albedrío y sería error no obrar lo que él te diga y por esto te mitro y te coronó*⁵⁰.

Por su parte, el discípulo debe recordar y acudir vitalmente a su maestro en todo momento, pues responderá en libertad según su ejemplo y sus palabras asimiladas y hechas propias. Se educa para la libertad.

Analicemos esta “libertad para” desde la concepción educativa de varios filósofos personalistas. En este sentido, Mounier afirmaba que la finalidad esencial de la educación es *despertar personas capaces de vivir y de comprometerse como personas*⁵¹. Concibe a la persona como una realidad tensa que se mueve entre dos extremos: la fuerza espiritual que le unifica y las fuerzas disgregadoras de su psique⁵². La educación posee un carácter dinámico entre estas dos fuerzas: expansión e interioridad. Primero, expansión que mueve al hombre a salir hacia fuera y tomar conciencia de su realidad exterior: La persona al ser trascendente es apertura a los demás, sale de sí mismo, no es un ser cerrado y tiene vocación a la vida comunitaria. La educación, por tanto, debe reafirmar esta tendencia social de la persona respetando su singularidad frente a los demás y, a su vez, enseñando a abrazar al otro en su singularidad. Pero en la educación se debe reconocer también una segunda tendencia de la persona, hacia dentro, hacia lo profundo, hacia su interioridad. En este sentido, se debe formar la interioridad que enriquece a la persona y la dispone para la comunidad con los otros⁵³.

Por su parte, para Buber, la pregunta sobre el hombre solo se resuelve considerando a la persona en la totalidad de sus relaciones con el

⁵⁰ D. ALIGHIERI, *La Divina Comedia*, Libro II, Canto XXVII, vv. 139-142.

⁵¹ E. MOUNIER, *El personalismo. Antología esencial*, cit., p. 437.

⁵² A. CAPITÁN DÍAZ, “Persona y educación en Mounier”, cit., p. 61.

⁵³ *Ibid.*, p. 58.

entorno⁵⁴. El encuentro del hombre consigo mismo solo podrá verificarse cuando el individuo reconoce al otro en toda su alteridad⁵⁵. El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre⁵⁶ y esta concepción nueva de la persona implica que al hombre solo se le concibe en relación con un “tú”⁵⁷. A través de la educación se nos debe enseñar a asumir esa responsabilidad generosa frente al “tú”⁵⁸. La madurez no consiste en lograr cierto grado de autonomía o autosuficiencia, sino hacerse responsable de uno mismo y de los demás. Mientras la educación moderna ensalza la autonomía, la autosuficiencia y el éxito como fin último y entiende la libertad como capacidad para desarrollar el propio potencial⁵⁹, la educación personalista propuesta por Buber entiende que la libertad es libertad para el otro, para hacerse responsable del otro y sentirse creador, pero también creatura⁶⁰.

Del mismo modo, Stefanini afirmaba que el hombre moderno vive una situación espiritual de funcionalidad de sí mismo. Cuando no se tiene en cuenta su dignidad se funcionaliza sobre el placer, la emoción y el hacer cosas (la experiencia). Pero también es posible una funcionalización intelectual: hacia la propia cultura o ideología. En todos estos casos, es necesario que la pedagogía se oponga a la funcionalización del individuo y suscite en él la persona conduciéndola fuera de sus particularismos y de sí mismo⁶¹.

La consideración de la educación como encuentro personal desde, en y para la libertad parece, en un primer momento, corresponderse con la distinción de Zubiri entre *libertad de* y *libertad para*⁶². La concepción zubiriana de libertad es de gran alcance y aporta mucho a esta exposición. Para Zubiri, la libertad es un *acto de apropiación*⁶³. Para él, no existe la libertad como potencia o como facultad humana sino existen simplemente *actos libres*⁶⁴. La libertad es el modo de ser de esos actos libres que presupone el dominio del hombre sobre sí mismo. Es el modo especial de identidad que consiste en ser dueño de sí mismo, el modo especial propio

⁵⁴ M. BUBER, *¿Qué es el hombre?*, Fondo de Cultura Económica, México D.F 1973, p. 141.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 144-145.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 146.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 150.

⁵⁸ V. VÁZQUEZ, “Martin Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado”, cit., p. 145.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 155.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ A.M. PASSASEO, “El personalismo educativo di Luigi Stefanini”, cit., p. 208.

⁶² X. ZUBIRI, *Sobre el sentimiento y la volición*, Alianza Editorial, Madrid 1992, pp. 87-93.

⁶³ X. ZUBIRI, *Sobre el hombre*, Alianza Editorial, Madrid 1986, p. 374.

⁶⁴ X. ZUBIRI, *Sobre el sentimiento y la volición*, cit., p. 96.

del dominio⁶⁵. *El modo en que hablamos de actos libres, eso es la libertad*⁶⁶. Zubiri distingue en el acto de voluntad dos elementos: la potencia volente y la capacidad de querer. Todos tenemos potencia volente, pero, no todos, la misma capacidad de querer⁶⁷. El hombre, con su capacidad de querer, realiza su propia realidad y hace de su ser querido un ser real y efectivo. En este proceso, quien dice libertad dice *libertad de algo*. La filosofía clásica ha identificado la *libertad de* con la libertad de los apetitos inferiores que solicitan al hombre en contra de los apetitos superiores que tienden al bien. Según esta concepción, la libertad consistiría en no verse dominado por estos apetitos inferiores⁶⁸. Zubiri, sin embargo, se plantea la relación con las potencias inferiores de otro modo pues son, precisamente ellas, las que provocan el dominio de sí por parte del hombre⁶⁹ y concluye que el hombre es llevado a la situación de libertad precisamente por las potencias inferiores que exigen su intervención para poder ser dueño de sí⁷⁰. Y de ahí enlaza con *la libertad para*. La libertad es, ante todo, libertad para sí mismo, para seguir existiendo, seguir realizándose a sí mismo y lograr su plenitud humana⁷¹, es querer a sí mismo como posibilidad de sí mismo. Y en esto consiste el hacerse del hombre (y en cierto modo, diríamos nosotros de la educación) *en ejercer una causalidad en la línea de poder ser y de tener que ser de una determinada manera*⁷². El hombre se hace a sí mismo en el sentido que determina su personalidad y este dominio sobre sí mismo constituye el acontecer de la libertad entendida como poder de sí mismo⁷³.

Por último, Guardini puede ayudarnos a comprender el fin último de lo pedagógico y del hacerse persona que constituye su esencia. Para Guardini, el fin de la educación es hacerse persona, no lo soy plenamente de antemano, sino que lo estoy llegando a ser⁷⁴. Lo específicamente pedagógico, el fin de este “hacerse” va dirigido directamente a la libertad. Formar a un ser humano es darle forma, es hacerse en esa forma específicamente humana que es lo espiritual. Determinar esa forma a la que el ser humano debe dirigirse, considerar qué le ayuda y qué le obstaculiza en ese “hacerse” y qué técnicas favorecen ese proceso, es el sentido

⁶⁵ *Ibid.*, p. 95.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 96.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 83.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 88.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 98.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 102.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*, pp. 111-113.

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ R. GUARDINI, *Fundamentación de la teoría de la formación*, cit., p. 55.

último de la pedagogía y de la educación⁷⁵. Ahora bien, este “hacerse”, este “darse forma”, es un proceso que no es pacífico, sino envuelto en tensiones y relaciones contradictorias y dialécticas. Estas tensiones son la relación entre forma y movimiento y entre objeto y servicio. Es decir, entre la tendencia hacia una concepción concreta de persona (forma) y el pluralismo de circunstancias y aconteceres en los que se desarrolla la existencia humana (movimiento). La educación deberá resolver esta primera tensión entre ir a una forma abstracta, teórica, ideal de persona sin tener en cuenta las circunstancias en que se desarrolla la vida y, por otro lado, un mero hacerse, afrontando estas mismas circunstancias externas sin una orientación, hacia ninguna forma, simplemente aprendiendo a vadear lo que la vida depare. La segunda tensión por resolver es lo que Guardini llama la tensión entre objeto y servicio. El objeto es algo exterior a la persona que se le impone como es y que pide ser acogido, aceptado y servido. La persona es trascendente y se desarrolla saliendo de sí misma situándose ante los múltiples objetos (desde la naturaleza hasta Dios pasando por la cultura, la historia y lo creado por el hombre) que se presentan ante ella. La educación debe ayudar a que esa relación con los objetos no deteriore a la persona, sino que le ayuden a desarrollarse. No todo le ayuda en su camino de “hacerse”⁷⁶. Por eso, afirma Guardini, lo específicamente pedagógico y el fin último del proceso educativo es lograr que la libertad sepa escoger entre esas tensiones. Es formar un principio de elección frente a los objetos que me hagan escoger lo que me construye y es propio de mi forma. Es tener un centro interior y vivo en mí mismo que sea el punto de fuga donde se resuelve la relación dialéctica entre forma y movimiento y la dialéctica entre objeto y servicio. Es la dialéctica, finalmente, entre lo inmanente: forma y movimiento y lo trascendente: objeto y servicio⁷⁷. Formar esa libertad interior en el fondo del corazón humano supone lo genuino y lo específico del encuentro educativo.

Conclusión

Después del análisis histórico-filosófico personalista, conviene extraer las conclusiones pedagógicas adecuadas que nos ayuden a afrontar la realidad actual y especialmente el panorama educativo contemporáneo con todas sus tensiones y contradicciones.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 73.

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 73-86.

⁷⁷ *Ibid.*, pp. 86-87.

Vivimos en un momento de volatilidad e incertidumbre, en continua transformación, con cambios cada vez más rápidos y complejos. Como afirma Bauman, la sociedad moderna vive una vida líquida, precaria, y en condiciones de incertidumbre constante⁷⁸. Un cierto caos domina la sociedad globalizada. Los planteamientos economicistas e individualistas dominan la cultura moderna. La educación actual vive estas mismas tensiones y contradicciones que se vislumbran a nivel social. Predomina una visión utilitarista de la educación caracterizada por formar profesionales competentes, capacitarlos técnicamente y satisfacer la demanda laboral⁷⁹. La misma presión y estrés que domina la sociedad y la economía actual se infiltra en los modelos pedagógicos. La lógica economicista ha llegado a la educación⁸⁰. El reto pedagógico actual es recuperar el sentido genuino de la educación, recuperar su esencia y hacer que sea lo que tiene que ser y servir para lo que tiene que servir, que es construir personas y personas libres.

Frente a este panorama, el presente estudio nos aporta modos diversos de entender la acción educativa poniendo como centro a la persona y nos permite asegurar el papel transformador de la educación hacia un nuevo humanismo y un cambio de paradigma.

En primer lugar, recuperar la educación como factor de transformación y mejora social y comunitaria. Desde los albores de la historia de la educación esta ha sido percibida como remedio y solución al problema de la injusticia, la violencia, el conflicto y el desorden social. En la Grecia Clásica, Aristóteles hacía depender la calidad de la política de la educación de los ciudadanos. Esta idea ha sido resaltada y defendida también por el personalismo comunitario de Mounier y la pedagogía dialéctica de Martin Buber. Por su parte, Stefanini consideraba que el reto de la pedagogía actual consiste en superar la funcionalización del hombre moderno sometido a las esferas del hacer, de la emoción, del placer, de la economía o de la ideología y suscitar en él a la persona reconduciéndola fuera de sí mismo y de sus particularismos.

Una segunda aportación de este trabajo consiste en defender la libertad en el sistema e instituciones educativas como presupuesto mínimo para educar en libertad, pero a la vez, considerar insuficiente esta liber-

⁷⁸ Z. BAUMAN, *Vida Líquida*, Paidós, Madrid 2006, pp. 9-10.

⁷⁹ BENEDICTO XVI, *Discurso en el encuentro con jóvenes profesores universitarios*, 19 de agosto de 2011. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_docenti-el-escorial.html (Recuperado el 15 de diciembre de 2011).

⁸⁰ A. MONTERO SOLER, "Educación, economía y mercado: crónica de una difícil relación", *Educación XXI*, 9, 2006, p. 27.

tad en el sistema institucional si no va acompañada con la libertad en el encuentro educativo personal entre maestro y discípulo en todas sus fases y en todo el proceso. La libertad debe permear a todo el sistema educativo cuyo orden y regulación compete al Estado que debe garantizar esa misma libertad y los derechos educativos inherentes a todos los agentes educativos: alumnos, maestros, padres de familia, centros educativos, sociedad civil y otros. Que el Estado pretenda monopolizar la acción educativa, imponer un modelo educativo uniforme o recortar la iniciativa educativa de la sociedad civil, la autonomía pedagógica de los centros educativos o los derechos de los padres supone coartar la libertad educativa que debe ser, como hemos confirmado en el trabajo, el caldo de cultivo adecuado para el ejercicio de la educación. La Historia de la Educación nos ha enseñado que las grandes instituciones educativas, como la universidad, han surgido como la unión espontánea, libre y conscientemente querida de maestros y escolares con la intención de comunicar saberes. Por su parte, la escuela nace como un espacio de ocio, libre de la ansiedad del trabajo y del negocio y adecuado para la búsqueda y la transmisión del conocimiento. Pero no es suficiente libertad en el sistema. Es necesaria la libertad en el encuentro educativo.

En tercer lugar, la necesidad de la libertad interior en el acto educativo. En un mundo dominado por la extroversión, provocador de múltiples estímulos, creador de sugerentes formas de imposición del pensamiento único a través de medios de comunicación, redes sociales, eslóganes políticos y publicitarios que pretenden ajustar la conducta de las personas a sus intereses, el cristianismo y especialmente san Agustín proponen la libertad interior en el acto educativo. En el interior de la mente y en el corazón del discípulo es donde se produce el aprendizaje y el encuentro con la verdad. El maestro ocupa un lugar secundario pero necesario. Su papel es incitar al discípulo a encontrarse con el significado de la realidad, a través de sus palabras que son expresión de la verdad que, a su vez, él ha encontrado. El discípulo, por su parte, debe entrar dentro de sí y juzgar con sus propias fuerzas las palabras del maestro. Stefanini afirmaba que la heteroeducación sirve en cuanto sirve a la autoeducación y consideraba que la sociedad *inter-homines* tiene sentido en una sociedad *intra-homines*.

Una cuarta ponderación importante es la necesaria revalorización del papel del maestro y de la vocación docente en la educación actual para que se haga propicio el encuentro educativo. Es necesario contar con maestros vocacionales, no meros profesionales de la educación. Que el maestro tenga vocación de maestro, sea consciente de su responsabilidad en el proceso de personalización de sus alumnos y sea capaz de

acompañarlos en diálogo y confianza son las primeras condiciones para que se produzca el encuentro educativo personal y en libertad. Stefanini ponderaba que el maestro es el principal recurso de la escuela porque es el que favorece el encuentro personal. Guardini, por su parte, decía que si en la educación no se tienen apoyos (el maestro), *está en manos de sí mismo y, por tanto, entregado a las posibilidades de su propia insuficiencia*⁸¹. El acto educativo nace desde dentro de la persona como un impulso interior y esto tanto para el maestro como para el discípulo y requiere, como afirma Buber, toda la fuerza y la implicación de ambos agentes pues la pasividad intelectual y moral del discípulo impedirá que el acto educativo logre su fruto.

Por último, es necesario ser consciente que el encuentro educativo, como afirmaba Guardini, va dirigido en última instancia a formar nuestra libertad en aquello que le es más íntimo y genuino; es decir, saber elegir aquello que me construye como persona de acuerdo con la forma a la que estoy llamado a ser y en medio de la realidad y de las circunstancias de mi propia vida.

Mantener esta concepción de la libertad antes, en y al final del encuentro educativo, una libertad para el cuidado, dialógica y comprometida con el otro propia de la filosofía personalista es, tal vez, el reto decisivo de la pedagogía contemporánea y lo que le hará recuperar su verdadera esencia.

⁸¹ R. GUARDINI, *Fundamentación de la teoría de la formación*, cit., p. 51.