

EL VALOR DE LA EFICACIA Y EL PRINCIPIO DE LA LIBERTAD

por FRANCISCO ALTAREJOS MASOTA
Universidad de Navarra

1. La técnica como problema

Una peculiaridad de las disertaciones científicas y culturales de nuestros días está en el planteamiento de las cuestiones como *problema*, antes que como *temas*. Parece como si un cierto *marketing* intelectual aconsejara la oferta problemática mejor que la temática, para asegurar un más amplio mercado, orientado en su demanda por la patología de las cosas, más que por su objetivación estricta. La tendencia a considerar prioritariamente los aspectos problemáticos de cualquier tema es más que frecuente en nuestros días: es casi determinante para toda consideración intelectual.

Con todo, hay ciertos temas que, de suyo, imponen un enfoque problemático, porque parecen fundar directamente su tematización en su problematicidad. La técnica se encuentra entre estos temas problemáticos actuales. Es bien cierto que no siempre fue así; pero, aunque sea por una causa coyuntural, no por circunstancial deja de ser relevante el hecho de que la técnica, hoy, se presenta en su inmediatez como núcleo y germen de problemas. El ilusionado optimismo del XIX ante la contemplación del progreso técnico queda hoy muy lejano; alentar esperanzada e indiscriminadamente ese progreso parece cosa del milenio, y no sólo del siglo pasado. Es muy significativo a este respecto el preámbulo de E. Faure a la obra colectiva *Aprender a ser* [1]: junto con la confianza en los aportes futuros de la técnica a la educación, se manifiesta también un cierto tono de disculpa por esta confianza; es el prólogo del que persuade a unos descreídos. Y es que tal actitud está requerida por el temor del hombre actual ante la técnica; y, sobre todo, ante la técnica que anuncia grandes progresos —valga como ejemplo la energía y la informática—.

Sin rechazar ni negar las posibilidades de enriquecimiento que encierra, la técnica aparece, primero que nada, como un intrincado problema de complejidad y magnitud crecientes. El núcleo de este apriorismo receloso radica en la experiencia generalizada de la ingobernabilidad de la técnica. Esta experiencia no se refiere sólo al poderoso dedo que puede oprimir el botón de la destrucción nuclear, y a la impotencia colectiva ante esta posibilidad. Se refiere también al sencillo dedo que encuentra dificultades para apretar el

botón adecuado de un simple electrodoméstico, y a la impotencia individual ante la avería de un pequeño aparato. Ni colectiva ni individualmente parece fácil gobernar la técnica que, sin embargo, sostiene cada vez más aspectos de la vida humana.

Este extrañamiento progresivo de la técnica abona la desconfianza y acrecienta el carácter problemático. La técnica se vivencia hoy, principalmente como algo que, siendo actividad humana, se va desgajando del dominio del hombre.

Y los peores efectos de esta vivencia nacen cuando es objeto de reflexión. Cuando se recapacita sobre la situación descrita, surge el estupor, la conciencia de la estupidez humana ante la dificultad de dominar una obra suya que tiene por finalidad justamente posibilitar el dominio humano. La reflexión conduce a la estupefacción ante la dificultad de servirse de lo que, esencialmente, se ha constituido para prestar un servicio.

Desembocamos así en el problema de la deshumanización, cuya causa última encuentra su formulación precisa en la disociación entre ética y técnica. Con ella se indica algo más profundo que la inconveniente separación entre dos hemisferios culturales. Esto se da de hecho, pero como consecuencia de la más radical escisión entre dos realidades indisociables de suyo: entre el hacer propiamente humano —la *techné*— y la fuente de todos los actos humanos —el *ethos*—. Si la técnica resulta ingobernable es por el vacío ético que muestra. Y este vacío no consiste sólo en la ausencia de sentido ético en los hombres o en los grupos humanos que usan y administran la técnica ya elaborada. También esto se da de hecho; pero, principalmente, se da porque la técnica, en su misma constitución, permite esta posibilidad. El manejo de los recursos técnicos por manos inmorales se hace posible porque la técnica está indeterminada *ab initio* respecto de lo moral.

La autonomía de los métodos técnicos respecto de la ética es evidente. Se presenta incluso como requisito insustituible, pues el progreso técnico —se dice— está fundado en la autoconstitución de los métodos, que se descargan así del lastre que supone el saber ético —tesis, por cierto, siempre postulada, aunque nunca demostrada—.

Con todo, el precio de dicho progreso resulta ser muy elevado. El tributo que debe pagarse resulta excesivamente gravoso, no sólo para el hombre, sino para la misma técnica. La autonomía del método en general respecto de la ética, supone un perjuicio indudable para ésta. Pero la falta de determinación del método por el saber ético, también es grave para la técnica; pues, como ha señalado H. G. Gadamer, la naturaleza misma de la reflexión moral "no sólo convierte a la ética en un problema metódico difícil, sino que al mismo tiempo da relevancia moral al problema del método" [2].

2. Libertad y eficacia

La técnica, como actividad humana que es, está conformada éticamente en su misma posibilidad de ser. Si es verdad que pueden distinguirse actividad ética y actividad técnica en su despliegue particular —como hizo, por ejemplo, Aristóteles— no es menos cierto que ambas son expresiones de la única vida de un ser que la vive como unidad; de una vida que —como también afirmaba Aristóteles— es principalmente *praxis*, y no *poiesis* [3]; de una vida en la que la acción moral debe conformar la producción técnica.

Desde otra perspectiva, R.S. Peters ha destacado la necesidad de "hacer un trabajo más serio en el dominio de la teoría ética" [4] para poder justificar debidamente los principios básicos de la educación. Esto acaso pueda considerarse como una servidumbre del pensamiento educativo hacia el pensar ético; pero, más que este carácter de reivindicación

gremial, expresa realmente la dependencia de todo proceder humano respecto de la ética, en cuanto que es humano. Es, además, una consecuencia de la disociación ética-técnica dentro de la educación. Cuando R.S. Peters hace esa afirmación es suscitada por una cuestión concreta: la valoración de un método de aprendizaje, el del descubrimiento, que, por una parte, no resulta demasiado eficaz para aprender, pero, sin embargo, parece ser un buen cauce para el desarrollo de la libertad del educando [5].

Más que el análisis del método concreto que examina Peters, interesa destacar el fondo del mismo, determinado por dos parámetros distintos: eficacia y libertad. La disociación entre ética y técnica se especifica, en el campo de la teoría y la práctica educativas, como oposición fáctica entre eficacia y libertad.

Además de la tecnología educativa, está la técnica educativa entendida en sentido amplio, es decir, como punto de vista preferente o conjunto de planteamientos predominantemente técnicos. En ambos casos, rige el principio de eficacia; y, de hecho, encuentra una oposición en el principio de libertad. El mayor riesgo de esta situación estriba en la opción unilateral a que puede verse forzado el educador: la elección excluyente entre el principio de eficacia y el principio de libertad. Esta alternativa se funda en la disociación ética-técnica, que presenta a ambas como irreconciliables en la práctica. La posible integración operativa, en este estado de cosas, aboca a un eclecticismo que socava la unidad del proceso educativo. Sin embargo, tal integración sólo puede venir como armonía entre ética y técnica; pero tal armonía sólo es posible guardando el orden debido de constitución, que subordina la técnica a la ética, la eficacia a la libertad. La eficacia, de suyo, no se opone a la libertad, sino que es exigida por ésta para su despliegue. Pero se da de hecho tal oposición cuando la eficacia es criterio supremo y último del desarrollo técnico, coartando así el desarrollo ético, es decir, el despliegue de la libertad.

R.S. Peters señala como criterio esencial de la educación la inmanencia de los fines en la acción educativa. "Lo primero que hay que decir acerca de un hombre educado —indica Peters— es que debe ser alguien que no sólo se dedica a alguna actividad particular, como la investigación científica o la cocina, sino que, además, es capaz de realizarla por lo que es ella misma, a diferencia de cultivarla por algo a lo que podría llevar o por lo que permitiría lograr" [6].

Congruentemente con esto, Peters descalifica el apoyo continuado y preferente en alicientes externos —buenas calificaciones o premios— para conseguir que se aprenda, algo. Tal vez se podrá aprender lo que se enseña; pero actuando así, con estos esfuerzos ajenos al mismo hecho de aprender, puede aprenderse también que "el esfuerzo sólo tiene valor si supone algún uso tangible o alguna recompensa. Y esto constituye la negación de uno de los criterios fundamentales del ser educado" [7].

Esta afirmación de Peters sobre el carácter inmanente de todo objetivo educativo, es una expresión operativa del principio de la libertad como rector de la educación.

En una primera aproximación, puede entenderse que la posibilidad de realizar cualquier actividad por ella misma, sin necesidad de otro motivo que la propia determinación del sujeto para realizarla, constituye un indicio significativo de libertad. "La libertad es, efectivamente, una capacidad de autodeterminación. No es indeterminación, sino que es la ausencia o el estar por encima de las determinaciones externas. Pero sólo se puede llegar a estar por encima de las determinaciones externas si efectivamente hay algo inmovible en la conducta. Y ese carácter inmovible tiene que dársele la conducta a sí misma. Por ello, la libertad es esa misma autodeterminación" [8].

Si no se requieren determinaciones externas para hacer algo, es que hay una

autodeterminación, y, por lo tanto, una libertad operante. La realización de unas tareas por motivos propios del sujeto, más que por motivaciones externas, abre las puertas a la primacía de la libertad como criterio rector de los planteamientos educativos.

3. La educación como ética

En este sentido, la libertad, más que una cualidad valiosa de la conducta ética, es esa misma conducta ética en su cualificación más positiva. Psicológicamente, la libertad es una cualidad de la potencia volitiva; pero, trascendentalmente, es un principio antropológico que configura todo el comportamiento humano, y no es sólo una cualidad particular. Como dijo Heidegger, "el hombre no «posee» la libertad como propiedad, sino que ocurre, en máximo grado, lo inverso: la libertad (...) posee al hombre, y esto en forma tan originaria que únicamente ella confiere a una humanidad esa referencia —que caracteriza y fundamenta toda historia— a un ente en su totalidad como tal" [9].

El hecho del dominio del propio actuar remite a la autoposesión del propio ser, que aparece como capacidad de autodeterminación originaria. "¿Por qué el hombre es libre? Porque —en palabras de L. Polo— puede autodeterminarse originariamente; porque tiene una capacidad de autoserse, de *serse*, que está en su propia intimidad" [10]. El poder *ser* desde uno mismo —más radical y originario que el *ser* para uno mismo—, el poder *serse*, o, más precisamente, *autoserse*, constituye la índole de toda actuación ética. Más que un valor, es la condición de todo valor. Más incluso que el valor supremo y último, es lo "más indispensable y germinal" [11] para cualquier valor.

La libertad, así entendida, más que una meta o faceta particular de la educación —todo lo valiosa que se quiera— es una nota esencial de todo proceso educativo. Más propia que la expresión "educación *para* la libertad" es, así considerada, "educación *en* la libertad", que "entiende la formación —dice A. Llano— como un proceso positivo de autoperfeccionamiento, de crecimiento en la autoposesión del propio ser y del propio actuar (...) Considera insuficiente el sentido negativo de la libertad —como mera independencia, liberación, desarraigo— y la entiende como una fuerza positiva de decisiones y compromisos, resorte de participación activa y responsable en los empeños de alcance colectivo" [12].

De este modo, no es extraño que surja la oposición entre eficacia y libertad, en cuanto que la finalidad propia de una técnica autónoma en su fundación —es decir, la eficacia— tropieza siempre con el obstáculo de la condición del obrar y el saber ético que relegó en su fundación —o sea, la libertad—.

Especificándose la técnica como eficacia y la ética como libertad, R.S. Peters ve la necesidad de insistir en el carácter inmanente de las finalidades y objetivos educativos, pues el carácter transeúnte de los mismos aparece como un atentado directo contra la conformación ética de la técnica, y, por ello, como un grave obstáculo para la libertad. "Mi análisis, tanto de "objetivo" como de "educación" —dice Peters— debe revelarnos cuán impropio es concebir un objetivo como un fin *extrínseco* a la educación, como una meta hacia la cual la educación debería conducirnos o permitirnos lograr" [13].

Efectivamente, si la finalidad educativa se cifra en la consecución de algo ajeno y extraño a la actividad educativa, aunque causado por ella, convertimos a la educación más en producción técnica que en acción moral. Un proceso productivo se caracteriza por el acabamiento de la actividad en la obtención del producto. Cuando se hace, cuando se produce algo, se desarrollan unas actividades que culminan en lo hecho, en lo producido.

Pero esta culminación supone la cesación de la actividad. Acabada la casa, se acaba la tarea de edificar; concluido el discurso, se cesa de hablar; terminado el aprendizaje de algo —si se entiende reductivamente como proceso productivo— se deja de aprender. La actividad productiva, aunque se relaciona directamente con el producto, le es ajena en su índole propia de actividad. Pues no tiene sentido seguir produciendo una vez que se ha producido; alcanzado su fin, desaparece. Por eso, la actividad productiva se caracteriza por ser limitada, no accidental, sino esencialmente; de suyo, es limitada, pues tiende a la consunción en el producto. Y ya advirtió Aristóteles que ninguna acción que tenga límite puede ser considerada como fin [14], pues el fin está justamente en lo producido, en lo hecho; teniendo siempre la acción el carácter de medio para el producto, que es verdadero fin.

Característico de la acción moral es, en cambio, el que se da en ella el fin, siendo así acción perfecta, completa, con sentido en sí misma. Pues si uno piensa, al mismo tiempo ha pensado; y si uno quiere, al mismo tiempo ha querido. Las acciones morales, aunque referidas siempre a algo ajeno a sí mismas, tienen su finalidad en ellas mismas; la cumplen por el mero hecho de realizarse. Lo que se persigue con el pensar o el querer, se da en el propio pensar o el propio querer. Son estas acciones perfectas y, por tanto, ilimitadas de suyo; su finalidad no implica su cesación, porque se da en ellas mismas [15]. Obviamente, son acciones que concluyen en algún momento, pero por causa del sujeto, no por ellas mismas. Pues si su fin se cumple en cuanto que se realizan, su dinamismo es irrestricto, sin limitación intrínseca.

Por eso, Peters exige la finalidad inmanente a la acción educativa, determinada en objetivos que no apunten a algo ajeno a la misma acción. La razón es clara: es el mejor procedimiento para asegurar la conformación ética de la técnica de objetivos. Si los objetivos de la educación expresan el principio inmanente de la propia acción, garantizan la determinación de la técnica educativa por la acción moral; la subordinación de la eficacia a la libertad.

Cabe añadir, además, que el planteamiento inverso ni siquiera es posible. No puede conformarse la acción ética por la técnica educativa, pues una acción limitada está imposibilitada para producir por sí misma una acción moral, perfecta e irrestricta. La *praxis* posibilita y sostiene a la *poiesis*, pero no a la inversa. La permanencia deseable para las modificaciones perfectivas, fruto de la educación, sólo es posible si la actividad educativa, fundamentalmente, se cualifica como *praxis* moral más que como *poiesis* técnica. Cuando se postula como orientación educativa el "aprender a aprender", más que el aprender algo concreto; cuando se persigue la capacidad de autoinstruirse por encima de la instrucción [16], se está afirmando la primacía de la ética sobre la técnica, o de la libertad sobre la eficacia.

4. Educación y filosofía

El sentido profundo de la libertad impregna toda la educación. Cualquier decisión, cualquier elección y cualquier procedimiento educativo tiene por condición el criterio de la libertad creciente. No debe tomarse la libertad como un valor a respetar, sino como el principio conformador de toda actuación educativa.

Esta consideración presenta la posibilidad de múltiples concreciones derivadas, según los diversos factores de la actividad educativa. Como criterio esencial, el principio de la libertad no determina normas específicas de actuación educativa; pero, precisamente por

ello, se encuentra a la base de toda determinación normativa. Esta se establece atendiendo a la situación particular; pero se funda en el principio de la libertad. En definitiva, se orienta a la educación de la persona, a la formación de la personalidad, que significa "dominio, conquista de sí, progresiva colonización de la propia mismidad" [17] desde la libertad.

Entre las diversas consecuencias implicadas en el principio de la libertad como expresión de la naturaleza ética de la educación, interesa ahora examinar una. Educar en libertad supone propiciar la actuación libre en todo momento y con respecto a todo objeto. Este es el criterio de la presencia continua del ejercicio libre en toda actividad educativa. Pero, sin negar este criterio de omnipresencia, puede establecerse también un criterio positivo de selección; es decir, no tanto una eliminación de objetos educativos de ínfimo grado posibilitante de actividad libre, cuanto una potenciación intensiva de aquellos objetos que brinden mayores posibilidades para el crecimiento de la libertad personal.

Entre estos objetos están las materias o disciplinas científicas. Y, así, la pregunta concreta es la siguiente: ¿hay alguna materia intelectual que potencie el crecimiento de la libertad por encima de las demás? Si efectivamente la hay, se reconocerá por ser fruto de la actividad intelectual más libre; porque ella misma, antes que por otra cosa, se explicaría por ser constitutivamente libertad. La respuesta a la pregunta es, entonces, unívoca: dicha materia es la filosofía.

Desde Aristóteles a Heidegger se ha dado un asentimiento unánime respecto de la inutilidad de la filosofía. Frente a otros saberes, la filosofía ha afirmado siempre, no presuntuosa, pero sí firmemente, su total y completa inutilidad para cualquier aspecto de la vida humana. La conclusión precipitada ha sido, en ocasiones, la inutilidad de la filosofía para la vida: si no es útil para ningún aspecto de la vida, no es útil en absoluto para la vida. Esta conclusión es acertada; pero no así la descalificación que suele seguir, pues pasa por alto que la filosofía está por encima de la utilidad o la inutilidad. No sirve para la vida, pero sólo por la sencilla razón de que ella misma es vida en su sentido más pleno: la filosofía es, antes que nada, libertad; por ello es, propiamente, vida humana. "Filosofar —dice J. Pieper— es, por encima de todo, un obrar libre y, por esta razón no sirve nada ni para nada" [18].

Filosofía es libertad, y cuanto más intensivamente sea filosofía, más intensivamente será libertad. Por eso, la filosofía especulativa es la máxima expresión de la pura libertad humana.

Descartes es quien abre una senda distinta, muy transitada hasta nuestros días —y con frecuentes y graves embotellamientos— partiendo justamente del rechazo de la filosofía especulativa del que está transido todo su *Discurso del método*. Pero tal rechazo no puede ser más coherente con el interés cartesiano: la sustitución de la filosofía especulativa por otra "más vital"; lo cual no quiere decir "más real", sino "más útil" para la vida. Las meditaciones de Descartes le enseñan, según él mismo declara, "que es posible llegar a conocimientos muy útiles para la vida, y que, en lugar de la filosofía especulativa enseñada en las escuelas, es posible encontrar una práctica, por medio de la cual (...) podríamos hacernos dueños y poseedores de la naturaleza" [19].

Lo de menos ahora es la legitimidad y posibilidad —discutible a la vista de la realidad actual— de ese dominio sobre la naturaleza. Lo que importa considerar es que "el intento cartesiano está finalizado por la voluntad de dominio: no se trata, pues, de una reflexión de índole especulativa, sino de *hacer* a partir del acto de conciencia" [20]. Descartes no prueba nada en contra de la filosofía especulativa; simplemente, no le interesa. La rechaza apriorísticamente, sin más, en nombre de su inutilidad. Pero esto no es una descalificación,

porque rechazar la filosofía por su inutilidad es como rechazar un alimento por su poder nutritivo. Por supuesto, la filosofía es inútil *per se*. Prescindir de ella, entonces, a causa de su inutilidad sólo puede ser un acto afectivo ciego; pero no una descalificación o una crítica, pues falta precisamente el criterio. Se trata simplemente de una cuestión de gusto.

Por ello, y apoyándose en Descartes, puede decirse que el valor que pueda tener la filosofía es únicamente el de ser expresión privilegiada de la libertad humana. Además de ser ella misma libertad en su origen y aspiración, lo es también en su ejercicio, pues se realiza con el intelecto, facultad eminentemente libre.

Por eso afirma Aristóteles que "así como llamamos hombre libre al que es para sí mismo y no para otro, así consideramos a esta ciencia (la filosofía) como la única ciencia libre, pues sólo es para sí misma" [21].

Con esta afirmación Aristóteles no aboga por una sujeción de las demás ciencias a la filosofía. Esta errónea interpretación se debe, para colmo de males, a algunos que se han dicho aristotélicos. Pero la intención de Aristóteles, como se ve por el contexto de toda su obra, no es establecer el imperio de la filosofía en el reino de las ciencias. Muy al contrario —y ésta es también la médula del filosofar socrático—, la filosofía, por su naturaleza de saber libre, o, más exactamente, por su naturaleza de libertad que busca desplegarse en el saber, tiene por destino ayudar a la constitución de toda ciencia [22], confundiéndose y disolviéndose en ella. Afirmar en sentido jerárquico la preeminencia de la filosofía, en otros tiempo, fue una prepotente presunción; actualmente, no es más que una insensatez.

Por esta razón, podría anularse la presencia de la filosofía en un plan de formación intelectual, pues las ciencias, de una u otra forma, la ofrecen ya en su constitución interna. Sin embargo, este planteamiento ignora al menos una cuestión esencial: un plan de formación no puede renunciar a la aspiración de que sus receptores reconstituyan, en la medida de sus posibilidades, el mismo saber científico, pues precisamente por esta labor personal puede hablarse de formación, y no sólo de información. Y en la misma medida en que todo proceso formativo intelectual persigue la reconstitución científica en los sujetos, y no sólo la reproducción mecánica, necesita contar con la filosofía.

En la medida en que la educación pretende respetar los valores humanos centrales, apalancando en ellos su acción, es inevitable la presencia de la filosofía, del filosofar, más precisamente, en cuanto que es expresión pura de la libertad constitutiva de la persona humana. De este modo, la disociación ética-técnica, eficacia-libertad, queda al menos mitigada al admitir un elemento propiamente ético, un elemento cuya eficacia se ordena directamente a la libertad. Con la filosofía, con todo saber libre, no sólo se salvaguarda la libertad ética, sino que se posibilita eficientemente el rendimiento humano de la eficacia técnica.

Cabe una posible objeción en este punto: la filosofía es libertad; pero ¿qué pasa con los filósofos?

E. Gilson distinguía entre filósofos y profesores de filosofía. En cuanto que profesores, los filósofos ponen en peligro su propio filosofar, pues no es su misión profesional la de filosofar, sino la de contar cómo otros han filosofado.

Sin embargo, sólo filosofando puede enseñarse cómo otros han filosofado. Gilson avisa de un riesgo posible, pero no anuncia un efecto inevitable. De hecho se puede ser profesor de filosofía y filósofo, pues sólo filosofando se es un aceptable profesor de filosofía. De esto, sobran los ejemplos.

Salvar ese riesgo es la gran responsabilidad del filósofo que es profesor de filosofía y

que debe afirmar con Kant que a sus clases no se va a aprender filosofía, sino a aprender a filosofar.

Mas, ante este riesgo, sólo cabe una vía, y es la de asumirlo, por exigencias de la formación intelectual, pues no cabe descalificar a la filosofía dentro de la educación. En cuanto que ésta se funda en la libertad, debe contar con la filosofía.

Es posible, sin ninguna duda, elegir otros medios perfectamente válidos para sustentar la formación intelectual en el principio de la libertad —cualquier ciencia verdadera sería un medio válido—. Pero no parece ser eficaz el rechazo del medio más idóneo para tal fin, que es, por su propia naturaleza, la filosofía.

Dirección del autor: Francisco Altarejos Masota, Biblioteca Humanidades. Universidad de Navarra. Pamplona.

NOTAS

- [1] FAURE, E. (*1981): *Aprender a ser* (Madrid, Alianza-Unesco).
- [2] GADAMER, H.G. (1977): *Verdad y método*, p. 384 (Salamanca, Sígueme).
- [3] Cfr. ARISTOTELES: *Política* I, 2, 1254 a7.
- [4] PETERS, R.S. (1977): *Filosofía de la educación*, p. 58 (México, Fondo de Cultura Económica).
- [5] Cfr., o.c.
- [6] O.c., p. 38.
- [7] O.c., p. 52.
- [8] POLO, L. (1973): *La libertad posible*, p. 65, *Nuestro Tiempo*, 234.
- [9] HEIDEGGER, M. (1974): Sobre la esencia de la verdad, p. 120, *¿Qué es Metafísica?* (Buenos Aires, Siglo XX).
- [10] POLO, L., o.c., p. 66.
- [11] LLANO, A. (1979): Teorías de la educación para un tiempo de cambio, p. 7, *Nuestro Tiempo*, 295.
- [12] O.c., p. 16.
- [13] PETERS, R.S., o.c., p. 55
- [14] ARISTOTELES: *Metafísica*, IX, 6, 1048 b18 y ss.
- [15] Cfr. ARISTOTELES: *Metafísica*, V, 7, 1022, a4 y ss.
- [16] Cfr. MARITAIN, J. (1969): *Pour une Philosophie de l'éducation*, p. 17, (París, Fayard).
- [17] IBAÑEZ-MARTIN, J.A. (*1979): *Hacia una formación humanística*, p. 28, (Barcelona, Herder).
- [18] PEPEL, J. (1976): *Defensa de la Filosofía*, p. 46 (Barcelona, Herder).
- [19] DESCARTES, R.: *Discurso del método*, 6a. parte, párrafo 2.
- [20] CARIXONA, C. (1975): *René Descartes: Discurso del método*, p. 29 (Madrid, EMESA).
- [21] ARISTOTELES: *Metafísica*, I, 2, 982 b27.
- [22] O.c., II, I, 993 b19.

BIBLIOGRAFIA

- ARISTOTELES (1970) *Metafísica* (Madrid, Gredos).
- CARIXONA, C. (1975) *René Descartes: Discurso del método* (Madrid, EMESA).
- DESCARTES, R. (1967) *Discours de la méthode* (París, J. Vrin).
- FAURE, E. y otros (*1981) *Aprender a ser* (Madrid, Alianza-Unesco).
- GADAMER, H.G. (1977) *Verdad y método* (Salamanca, Sígueme).
- HEIDEGGER, M. (1974) Sobre la esencia de la verdad, *¿Qué es la Metafísica?* (Buenos Aires, Siglo XX).
- IBAÑEZ-MARTIN, J.A. (*1979) *Hacia una formación humanística* (Barcelona, Herder).
- LLANO, A. (1975) Teorías de la educación para un tiempo de cambio, *Nuestro Tiempo*, 259.
- MARITAIN, J. (1969) *Pour une Philosophie de l'éducation* (París, Fayard).
- PETERS, R.S. y otros (1977) *Filosofía de la Educación* (México, Fondo de Cultura Económica).
- PEPEL, J. (1976) *Defensa de la filosofía* (Barcelona, Herder).
- POLO, L. (1973) La libertad posible, *Nuestro Tiempo*, 234.

SUMARIO: La disociación entre ética y técnica es un problema inscrito en los fundamentos de la cultura actual. Uno de sus efectos de mayor incidencia en la educación es la contraposición entre eficacia y libertad en la ordenación educativa. La solución de esta disyuntiva está en la conformación de toda eficacia por la libertad. Esto revela el papel de la filosofía en todo proceso formativo, por ser ella, esencialmente, actuación intelectual libre.

Descriptors: Efficiency, Freedom.