

Autor / Author

FERNÁNDEZ ESPINOSA, Verónica

Universidad Europea de Roma
vfernandez@arcol.org

PÁGINAS / PAGES

De la 55 a la 66

ISSN / ISSN

2386-2912

Educar para la libertad: ¿autonomía o autodeterminación?

Educate for freedom: autonomy or self-determination?

Este artículo pretende hacer ver que existen dos modos de entender la libertad en el acto educativo: como autonomía y como autodeterminación. Ambas acepciones tienen el *auto* como elemento común, pero en la autonomía ese *auto* se convierte en fin en sí mismo, conduciendo a un individualismo, y suele oponerse en la práctica a la adquisición de compromisos estables en el tiempo, mientras que en la autodeterminación ese *auto* se convierte en una condición indispensable para poder establecer relaciones con los demás, tal y como lo presenta Wojtyla en su tesis *Persona y Acción*, en la que presenta la libertad entendida precisamente como autodeterminación y en la que esta es el núcleo esencial de la misma.

#libertad, #autonomía, #autodeterminación, #individualismo, #compromiso

This article seeks to demonstrate that there are two ways of understanding freedom in the educational act: on the one hand as autonomy, and on the other as self-determination. Both meanings have the self/auto as a common element, but in autonomy, that self/auto becomes an end in itself leading to individualism and, in practice, usually stands against the acquisition of stable commitments in time, while in self-determination, that self becomes an indispensable condition for establishing relationships with others, as presented by Wojtyla in his thesis *Person and Action*, in which he presents freedom understood precisely as self-determination, being this its essential core.

#freedom, #autonomy, #self-determination, #individualism, #commitment

La cultura occidental actual se caracteriza por rápidos procesos de cambio y de transformación. Según Bauman (2011) vivimos en una sociedad líquida, entendida esta como falta de principios, que desarraiga a las personas, donde falta compromiso. Una sociedad posmoderna caracterizada por un creciente individualismo y un gran relativismo, donde se dice que es difícil conocer la realidad de las cosas y donde no hay certezas absolutas. Ratzinger (2005, párrafo 6) dice:

¡Cuántos vientos de doctrina hemos conocido durante estos últimos decenios!, ¡cuántas corrientes ideológicas!, ¡cuántas modas de pensamiento! [...], del marxismo al liberalismo, hasta el libertinaje; del colectivismo al individualismo radical; del ateísmo a un vago misticismo religioso; del agnosticismo al sincretismo, etc. [...]. El relativismo, es decir, dejarse «llevar a la deriva por cualquier viento de doctrina», parece ser la única actitud adecuada en los tiempos actuales. Se va constituyendo una dictadura del relativismo que no reconoce nada como definitivo y que deja como última medida solo el propio yo y sus antojos.

Todas estas corrientes han estado modelando nuestra sociedad, pero, de entre todas ellas, destaca el individualismo como uno de los grandes males que aqueja principalmente a esta.

1. El individualismo

En los últimos tres pontificados que han acompañado este siglo *xxi*, el individualismo ha sido, precisamente, uno de los temas recurrentes en los discursos, exhortaciones y escritos de los papas. Por un lado, san Juan Pablo II (2001), al inicio del tercer milenio, afirmó que uno de los desafíos más arduos que debía afrontar la Iglesia era el de la difundida y creciente cultura individualista. También llegó a decir que este es el que ha originado la ruptura entre generaciones que tanto experimentamos hoy y que es uno de los problemas más graves a los que se van a enfrentar las sociedades del futuro (Juan Pablo II, 2004).

Por su parte, Benedicto XVI (2005) hacía ver que la cultura actual está marcada de modo profundo por el subjetivismo y que este conduce ya sea a un individualismo extremo o a un fuerte relativismo, que impulsa a los seres humanos a convertirse en única medida de sí mismos, y que les lleva a perder de vista otros objetivos que no estén centrados en su propio yo. Además, hizo ver que la raíz de la crisis económica y financiera que se ha hecho patente en muchas partes del mundo en estos últimos años ha tenido su origen en el individualismo, el cual ha llevado a oscurecer la dimensión social del ser humano y le ha conducido a encerrarse en su pequeño mundo buscando ante todo satisfacer sus propias necesidades y deseos, despreocupándose totalmente de los demás (Benedicto XVI, 2012).

Actualmente, el papa Francisco (2017) ha calificado el individualismo como un mal intrusivo que ha ido penetrando en nuestro mundo dejándolo humanamente pobre y culturalmente estéril. Para combatirlo, ha invitado a las universidades y a las escuelas a buscar nuevos caminos que ayuden a humanizar la educación.

Precisamente, parte de la raíz de este problema, sobre todo en su origen, se encuentra en los modelos educativos, que más que humanizar la educación buscando que la persona crezca como persona dentro de un entramado de relaciones interpersonales, esta se centra en un modelo meramente autónomo, enfocado a que la persona se realice a sí misma en el mundo laboral y tecnológico, desconectándola de una sociedad y de una historia que le es propia, de la que debería formar parte y que le permita tener una identidad personal. Como bien señala Gordillo (1992), la escuela se ha convertido en un cauce abierto al desarrollo del individualismo a través de su currículum oculto, de los métodos de enseñanza competitivos, del énfasis en los derechos y en los procedimientos racionales de resolución de conflictos.

2. Sociedad líquida que lleva a la falta de compromiso con el otro

Humanizar la educación y llevar a cabo un cambio educativo que ayude a que se supere el creciente individualismo no es una tarea fácil en esta sociedad líquida en la que nos encontramos ya que «los desafíos de nuestro tiempo propinan un duro golpe a la esencia de la idea de educación tal y como se concibió en el umbral de la larga historia de la civilización» (Bauman, 2011, p. 106). Este individualismo que permea nuestros ambientes es, en gran parte, fruto de una sociedad y de un modelo educativo que ha ido rompiendo con la construcción de relaciones humanas y que ha propiciado la desvinculación con el otro, produciendo así una gran fragmentación en la persona a la que le cuesta poder asumir su vida como un todo. Las relaciones humanas han pasado a ser temporalmente limitadas y también, de algún modo, dispersas, pues se busca conocer y estar conectado con el mayor número posible de personas, pero sin llegar a conocerlas a fondo ni saber mucho acerca de ellas. Además, estas relaciones se asientan en un fuerte emotivismo en donde la persona juzga el valor de sus actos y a sí mismo por la intensidad de las emociones que experimenta, lo que conduce a que la persona sea muy débil en el momento de configurar su vida, por la creciente dificultad de recibir una apropiada educación moral en la misma. No cabe duda de que MacIntyre (2001) tiene razón al señalar que el emotivismo es una de las enfermedades morales de nuestro tiempo.

Tampoco es raro que este contexto cambiante, emotivo e individualista, propicie un estilo de vida que justifica la escasa participación de las personas en compromisos estables y duraderos (Sánchez, 2016), en donde los vínculos humanos están cada vez más entredicho y, en donde cualquier pretensión de compromiso o de lealtad se puede llegar a ver como una amenaza para la libertad personal o autónoma. «Se espera que las cosas y los vínculos sirvan solo para un periodo limitado, y que se descompongan, destruyan o desechen en cuanto hayan cumplido su vida útil, cosa que debe ocurrir tarde o temprano» (Bauman, 2011, p. 107).

Esta falta de compromiso o de lealtad se hace patente de modo especial en la vida de muchos jóvenes que buscan readaptar constantemente sus trayectorias de vida y replantean continuamente sus decisiones. Tanto en las relaciones afectivas como en el mundo del trabajo, el horizonte para ellos está compuesto cada vez más de opciones, siempre reversibles, más que de elecciones definitivas, donde se prioriza el presente y se diluyen, precisamente, los compromisos estables en el tiempo (Bauman, 2003; Flamarique & D’Oliveiras-Martins, 2013; Giddens, 2000; Izuzquiza, 2003).

Muchos jóvenes que egresan de los colegios y de las universidades presentan una cierta incapacidad para tomar decisiones definitivas en sus vidas y para establecer relaciones interpersonales que duren en el tiempo¹. Un informe realizado por el instituto Families and Society y publicado por Castro (15 de febrero de 2019) en *Euronews* ha señalado que muchos jóvenes no se casan por miedo a diferentes factores, destacando entre ellos el temor a perder la autonomía y la libertad al sellar una unión en papel. El informe sostiene que «los jóvenes parecen querer vivir más en el presente, sin ataduras». Eligen, pero muchas veces no saben asumir responsablemente las consecuencias de las propias elecciones, precisamente por vivirlas de modo individualista y autónomo sin tener en cuenta a los demás y con una fuerte carga emotiva.

Ante esto, ¿qué hacer? ¿Qué propuesta educativa se puede dar para hacer frente, de algún modo, al individualismo que aqueja nuestra sociedad? La rapidez de los procesos de cambio y de transformación es una nota que caracteriza a la sociedad y cultura contemporánea. Todo ello provoca que nos encontremos en un contexto de fluidez e incertidumbre que no se había experimentado con anterioridad y en donde nos enfrentamos precisamente a un gran reto educativo.

¹ Las siguientes estadísticas nos permiten ver cómo los jóvenes están dejando de tomar ciertas decisiones de forma madura, responsable, con una permanencia en el tiempo donde se busca no comprometerse ni crear vínculos sino vivir de modo individualista. Esto se puede ver en el descenso de matrimonios y en el aumento de divorcios. Los jóvenes de hoy prefieren no casarse ni tomar decisiones definitivas. En el contexto europeo, las cifras aportadas por la Oficina Europea de Estadística a este respecto reflejan cómo se sitúa España con 2,2 divorcios por cada cien matrimonios, Dinamarca (3,4) y Reino Unido (2,7). Un informe de esta misma agencia refleja también un aumento en la proporción de hijos nacidos fuera del matrimonio, es decir, hijos de parejas no casadas, uniones de hecho o de personas solteras. Este informe hace ver que, en el año 2012, el 40 % de los niños europeos nacieron fuera del matrimonio. En España, 39 de cada cien nacen fuera del matrimonio (Eurostat, 2016a).

En la Unión Europea se produjeron alrededor de 2,1 millones de matrimonios y 986.000 divorcios, según los datos más recientes disponibles en Eurostat (2016a). Estas cifras pueden expresarse como 4,2 matrimonios por cada 1.000 personas y 2,0 divorcios por cada 1.000 personas. Eurostat (2016a) indicó también que desde 1965, la tasa bruta de matrimonios en la Unión Europea ha descendido cerca del 50 % en términos relativos (de 7,8 por 1.000 personas en 1965 a 4,2 en 2011). Al mismo tiempo, la tasa bruta de divorcios aumentó de 0,8 por 1.000 personas en 1965 a 2,0 en 2011. Parte de este aumento se debe al hecho de que en varios Estados miembros de la Unión Europea se legalizó el divorcio durante este periodo (por ejemplo, en Italia, España, Irlanda y Malta), lo que ha llevado a que los jóvenes se planteen cada vez más si es posible tomar decisiones más estables y duraderas ya que muchos de ellos han nacido en hogares inestables y desestructurados.

3. Una propuesta educativa que forme en el compromiso, que lleve a poder prometer

En el ámbito educativo se requiere una propuesta en donde los niños y jóvenes puedan encontrar puntos de referencia que les ayude a conducir sus vidas de modo que quieran y puedan asumir compromisos estables con madurez.

El ser humano anhela la felicidad y esta está relacionada con la intemporalidad, con una duración en el tiempo. Esto es lo que podríamos definir como un compromiso. El compromiso es una promesa que supera la prueba del tiempo. El ser humano es capaz de asumirlo de un modo que supera una temporalidad fragmentada y esto le hace verdaderamente feliz (Schönborn, 2017), pues el ser humano, al prometer, se eleva sobre su condición temporal inmediata, sobre el aquí y ahora (Spaemann, 2003).

Benedicto XVI (2011), en el encuentro con los jóvenes profesores universitarios en El Escorial, apuntaba que para lograr esto los jóvenes necesitaban auténticos maestros, personas abiertas a la verdad, maestros convencidos de la capacidad humana de avanzar en el camino hacia la verdad y que sean capaces de suscitar una gran sed de la misma. Y es que la verdad por sí misma atrae. Esta búsqueda de verdad no nace de un deseo de dominio, sino de atracción que debe ser dirigida, y es aquí donde la libertad y la motivación son esenciales para ello.

Lamentablemente, la libertad ha sido presentada en el ámbito educativo como sinónimo de mera autonomía y ha conducido a que las personas no asuman o creen esos vínculos ya que cada uno debe buscar su desarrollo personal, su autonomía, sin tener ataduras de ningún tipo, como se ha comentado anteriormente, y que, como bien señala Bauman (2007, p. 189):

... lo que distingue a esta nueva variedad de relaciones interpersonales, y lo que define sus rasgos más prominentes, es la facilidad para la desconexión. Con «socialidad» se quiere decir que el objeto de conectarse es construir vínculos sociales, pero hoy en día el verdadero énfasis se pone en la facilidad para desmantelar los vínculos, en vínculos que son tan fáciles de romper como de forjar.

Por ello es necesario formar en profundidad a la persona, para que esta aprenda a asumir su vida entera con madurez y de modo comprometido con los demás, con su trabajo y en una relación. En el ámbito educativo, por ejemplo, se ha comprobado que la responsabilidad social está asociada directamente a la capacidad de compromiso de las personas (Ortiz de Montellanos, 2000). Esto es más importante cuando en el ámbito cultural, como se ha señalado, todo es temporal, líquido, reversible. Como bien indica Barrio (2010, p. 178), quien forma en «la libertad auténtica abraza lo irrevocable, mientras que las personas poco libres interiormente abrazan solo lo provisional».

4. La lógica de la libertad educativa

La palabra «libertad», en muchas instituciones educativas, es utilizada en todo género de discursos y contextos en los que se la puede equiparar o confundir con términos tales como democracia, tolerancia, pluralismo, etc. Se habla incesantemente de autonomía como objetivo principal de la tarea educativa, faltando muchas veces claridad en el concepto ya que precisamente se llega a confundir la libertad con una mera autonomía que conduce a la persona a vivir de modo individualista.

El uso adecuado de la libertad, entendida esta como autodeterminación y no como mera autonomía, es una cuestión decisiva para la vida de estos jóvenes y de nuestra sociedad del futuro, ya que esta se halla íntimamente relacionada con el modo de establecer vínculos con las demás personas. No es casualidad que Benedicto XVI (2006, párrafo 39) señalara que una verdadera educación debe despertar la valentía de las decisiones definitivas, que hoy se consideran como «un vínculo que limita nuestra libertad, pero que en realidad son indispensables para crecer y alcanzar algo grande en la vida, especialmente para que madure el amor en toda su belleza; por consiguiente, para dar consistencia y significado a nuestra libertad».

En el uso de la libertad ninguno puede ser sustituido, pero sí puede ser formado, pues las acciones se realizan en un ámbito comunicativo, en el bien. Formar la libertad consiste en ayudar a que la persona vaya alcanzando su plenitud personal (Barrio, 2010), y este es el papel antropológico esencial de la tarea educativa. La educación consiste en una relación humana de ayuda, pues lo más característico de la relación educativa es que se pone al educador en una situación autoritativa, no autoritaria, de ayuda con respecto al educando. Es importante tener en cuenta que cualquier relación humana se establece con un fin que vincula a las personas en sí mismas, y en esta, a diferencia de lo que ocurre en otro tipo de relaciones (como, por ejemplo, las relaciones mercantiles), el fin es el perfeccionamiento de la persona en tanto que persona, pues el ser humano es un ser inacabado (Barrio, 1995; Sacristán, 1982), y precisamente esta condición es la que posibilita su formación y aprendizaje.

5. La libertad presentada como autonomía y no como autodeterminación en el ámbito educativo

Como se viene señalando, existen dos modos de entender la libertad en el acto educativo: por un lado, como autonomía, y por otro, como autodeterminación. Ambas acepciones tienen el *auto* como elemento común, pero en la autonomía, ese se convierte en fin en sí mismo (auto-referencial), mientras que en la autodeterminación se convierte en una condición indispensable para poder establecer relaciones con los demás.

Ser libre y participar de modo comprometido y responsable en la sociedad, estableciendo relaciones verdaderas y responsables con los otros, no son conceptos que se contraponen. El encuentro con otra libertad posibilita el propio desarrollo personal, hace crecer y desarrollar la propia libertad que pasa a convertirse en cauce para formar o construir una comunidad solidaria de la que se forma parte.

Una verdadera educación en la libertad no consiste en propiciar un individualismo ni un comunitarismo o colectivismo, sino propiciar una libertad que se autodetermine y se comprometa para lograr bienes comunes que incluyen a su vez el bien particular. La educación en la libertad, entendida esta como el desarrollo de una mera autonomía, suele oponerse en la práctica al compromiso, ya que se ha dejado de considerar a este último como una actitud vital en la vida de las personas y se le ha hecho depender de la razonabilidad que la persona quiera otorgar a la situación concreta en la que se encuentre y en donde la misma vive presa también de un sentimiento de libertad absoluta (Gordillo, 1991).

Wojtyla, en su tesis *Persona y Acción*, ofrece un estudio profundo sobre la acción humana en el que presenta la libertad entendida precisamente como autodeterminación. Es decir, presenta la libertad como la «autodeterminación de la persona a través de sus acciones; como la capacidad que tiene la persona de disponer de sí misma y de decidir su destino a través de sus acciones». Este, según Wojtyla (Burgos, 2003), es el núcleo de la libertad, su estructura esencial.

6. La libertad como autodeterminación que ayude a la persona a alcanzar la madurez según su etapa vital

Llegar a la madurez personal supone la trascendencia del yo, salir de uno mismo, plantearse objetivos, fines, metas que estén fuera de uno mismo. Cuando el proceso de maduración de la persona no va del yo al tú, sino que se queda en el yo, este termina, por así decirlo, dominando a la persona. Así, los impulsos, sentimientos y afectos terminan por dominar la vida de la persona y la convierten en el así llamado sujeto emotivo² en el que la fidelidad y el compromiso no tienen cabida.

Para Erikson (2000), la fidelidad es la virtud propia de la madurez ya que la considera íntimamente asociada al desarrollo de la propia identidad. Para Wojtyla (2013; 2016), la responsabilidad es parte constitutiva de la identidad personal y permite a la persona el desarrollo de un yo consistente, capaz de autodeterminarse. Wojtyla (2016) también señala que la dirección fundamental

² El sujeto emotivo es el que juzga el valor de los actos y a sí mismo por las emociones que siente. Un acto es bueno si al hacerlo se siente bien y es malo si se siente mal con lo que hace. Pérez-Soba & Frigerio (2019, en publicación), *Ricostruire il soggetto morale cristiano. Una sfida a 25 anni di Veritatis splendor*, Cantagalli, Siena.

de la maduración del sujeto humano en todos los campos de la vida y de la acción tiene que ver con el uso responsable de la libertad. La responsabilidad es, en cierto modo, la principal prueba de la madurez de la persona. La libertad es eminentemente relacional y por ello es responsable.

Es importante señalar que «la madurez en el ser humano está estrechamente vinculada a la educación» (Wojtyla, 2016, p. 50). Por ello Wojtyla señala que la educación debe basarse en la formación de la responsabilidad personal, donde se valore la propia humanidad y la de los otros, ya que, debido al carácter «relacional» del ser personal, la responsabilidad implica simultáneamente ser responsable por la otra persona con la que uno entra en relación. De hecho, Wojtyla (2016) subraya que el hombre no solo madura en sí mismo en su «yo», sino que madura como persona a través de la relación con los demás, y madura al mismo tiempo en estas relaciones que conforman una verdadera comunión de personas.

Además, ejercer la libertad es un acto de responsabilidad que siempre ha de crecer (Ingar-den, 2001). Cada persona debe responder ante sí misma de lo que ha escogido. La persona será lo que decida ser con sus decisiones y elecciones.

Considerar al hombre como un yo personal hace referencia a una autodeterminación que tiene su razón de ser y se hace posible solo a través de los demás y con los demás, en un sistema de relaciones dialógicas. La autodeterminación no se contrapone a la fidelidad, al compromiso, pues esta aparece como una dimensión que considera al hombre ante el futuro, pero sin olvidar las elecciones que ha hecho de modo libre.

Si la persona está a merced de sus estados de ánimo, de sus impulsos y deseos, sin asumir los fines y las razones que lo sostienen, será imposible que esta pueda prometer, comprometerse, establecer relaciones verdaderas. Pero si la persona se entiende como un sujeto que actúa de modo libre proponiéndose fines, esa intencionalidad de su acción hace ver que hay una dimensión de futuro en donde se actúa para lograr algo que aún no se tiene o para mantener algo que se ha conseguido previamente.

Cuando la persona es incapaz de prometer, de ser fiel, de comprometerse, es señal de que no se posee en el futuro, pero tampoco se posee en el presente, en donde sus acciones no son realmente libres. No se puede dar lo que no se posee. Si la persona no se autoposee a sí misma no será capaz de darse, de comprometerse, de prometerse. Como bien señala Choza, (1988, p. 367), el hombre no puede disponer de su vida en un momento, porque «la va teniendo poco a poco, día tras día, año tras año; está en el futuro y por eso ahora no puede darla sino prometerla; darse y amar en el hombre es prometer, prometerse».

7. Entender la libertad como autodeterminación en el ámbito educativo

Es importante ayudar a que la libertad en el ámbito educativo se realice desde la autodeterminación, según la definición dada por Wojtyla, es decir, como libertad con una responsabi-

lidad, intencionalidad y finalidad que conduzca a la madurez de la persona, solo así se conformará también la práctica educativa en su propia intencionalidad. Y es que el desarrollo de la autonomía «suele oponerse en la práctica al compromiso, que, al depender de la racionalidad que el sujeto otorgue a la situación concreta en que se encuentre y preso de un sentimiento de absoluta libertad, ha pasado a ser devaluado como actitud vital» (Gordillo, 1992, p. 164).

Los jóvenes hoy son educados en un modelo de educación autónomo, más que en el de la autodeterminación, de modo que no están siendo educados en tomar decisiones y opciones estables en el tiempo que les lleven al compromiso y a ser protagonistas de sus vidas y de los retos del mundo en este tercer milenio.

La postura individualista a la que conduce la autonomía no es la que en verdad define o caracteriza a la persona, pues no se trata de que la persona sea libre, sino de que sepa ser libre. La libertad es ciertamente finalizada (Pérez-Soba, 2018).

No se trata de elegir entre dos modelos, el de la autonomía o el de la autodeterminación, sino que son dos concepciones muy distintas de educación, en donde cada una tiene su propia lógica y en donde la segunda, la de la autodeterminación, no está suficientemente desarrollada. En ella se busca educar, formar a las personas para que sepan qué hacer con la propia vida, que sean capaces de comprometerse, de prometer más, de no tener constricciones o limitaciones. Se busca ayudar a desterrar el individualismo, que es consecuencia de una educación autonomista que ha llevado a que la preocupación por los demás brille por su ausencia, y a que se eduque a crear vínculos, llevando al ejercicio de una libertad responsable en donde la persona se sepa parte de una comunidad, vinculada a los otros, participando con otro y junto con los otros (Wojtyła, 2005).

8. El docente como formador de la libertad como autodeterminación

Para formar en esta libertad como autodeterminación es importante tener en cuenta que el profesor debería ser para el alumno no solo una verdadera autoridad, sino también un modelo (Scheler, 2010). Y es que, según Scheler, un líder o una persona con verdadera autoridad tiene la intención de modificar el comportamiento del otro mediante una comunicación de valor. Todo proceso educativo es intencionado, tiene un propósito. Desde este punto de vista, un docente tiene siempre una intención educativa. En este caso la intención del educador debería ser la de formar la libertad del alumno para que este sea lo que está llamado a ser como persona y por ello debería ser un líder o una verdadera autoridad para el alumno pues, para Scheler (2010, p. 244), un líder «exige acciones, resultados, comportamientos». Pero debería ser también un modelo, ya que «un modelo exige un ser, una forma del alma» (p. 244). Al ser le sigue el querer y el obrar (valor del ser y valor del hacer). Los líderes, como bien dice Scheler (2010, p. 244),

pueden ser también modelos, especialmente los líderes religiosos y morales, pero también políticos y pedagógicos. Pero *no* necesitan serlo, y lo son solo en el caso de vinculación carismática-afectiva; en todos los demás casos no lo son. Pero, si se quiere determinar una relación general entre líderes y modelos, no hay absolutamente ninguna duda: son los *modelos* eficaces los que son causalmente determinantes, o esencialmente codeterminantes, incluso para la selección de los líderes y, sobre todo, para las cualidades del liderazgo mismo.

Los profesores pueden algunas veces no ser conscientes de los aspectos en los que ejercen un rol modélico ante los alumnos, y muchas veces no comprenden ni ejercen su papel de formadores (Vezub, 2011) y actúan en repetidas ocasiones como meros facilitadores de conocimientos o instructores aplicando competencias de enseñanza meramente técnicas (Domínguez, 2011; Abd, Ngurah & Keeves, 2010; Fuentealba & Imbarack, 2014), pues es lo que se espera de ellos en un modelo de educación autónomo. Un modelo de educación que propicie la autodeterminación buscará fomentar competencias éticas-formativas que ayuden a los profesores a tomar una mayor conciencia de su rol de formadores y líderes (modelos), en donde se comprenda la autoridad de los mismos como quienes buscan hacer crecer y sacar lo mejor de los alumnos. Los docentes reciben hoy día mucha formación y capacitación ya que se concibe la educación de modo autónomo; ellos mismos son concebidos, como ya se dijo, como meros facilitadores de la enseñanza y no como profesores o maestros. La consecuencia es que han ido perdiendo su estatus de verdadera autoridad para los alumnos.

Educar en una libertad entendida como autodeterminación es un reto y un gran tarea en el ámbito educativo de hoy, tarea que consiste en superar el concepto kantiano de autonomía que tanto se ha difundido en nuestra sociedad y en promover la autodeterminación que conlleva la responsabilidad, el compromiso con el otro, con la verdad, con una educación en virtudes y con una adecuada formación que lleve al docente a poner en práctica competencias éticas y no meramente técnicas que ayuden a crecer al alumno para que sea lo que está llamado a ser como persona, contribuyendo al bien de la sociedad.

9. Bibliografía

- ABD, N., NGURAH, G. & KEEVES, J., «The influence of culture on teacher commitment», *Social Psychology of Education*, 13(2), junio, 2010. pp. 185-205. Recuperado el 1 de octubre de 2018 de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-009-9109-z>.
- BARRIO, J. «Aspectos del inacabamiento humano. Consideraciones desde la Antropología de la Educación», *Revista Española de Pedagogía*, 53, enero-abril, 1995, 200, pp. 75-103.
- BARRIO, J., *Elementos de antropología pedagógica*, 4.ª ed. Rialp, Madrid, 2010.
- BAUMAN, Z., *Liquid Love: On the Fragility of Human Bonds*, Polity, Cambridge, 2003.
- , *La sociedad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.
- , *44 cartas desde el mundo líquido*, Paidós, Barcelona, 2011.

- BENEDICTO XVI, *Discurso a los obispos, sacerdotes y fieles laicos participantes en la IV Asamblea eclesial nacional italiana*, 19 de octubre de 2006. Obtenido de https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2006/october/documents/hf_ben-xvi_spe_20061019_convegno-verona.html.
- , *Educación a los jóvenes en la justicia y la paz*, 1 de enero de 2012. Recuperado el 30 de agosto de 2017 de https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20111208_xlv-world-day-peace.html.
- BURGOS, J. M., *Antropología: una guía para la existencia*, Palabra, Madrid, 2003.
- CASTRO, B., «¿En qué país europeo se contrae más matrimonio?», *Euronews.com.*, 15 de febrero de 2019. Recuperado el 16 de febrero de 2019 de <https://es.euronews.com/2019/02/14/en-que-pais-europeo-contrae-mas-matrimonio>.
- CHOZA, J., *Manual de Antropología Filosófica*, Rialp, Madrid, 1988.
- DOMÍNGUEZ, R., «Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información», *Etic@net*, IX(11), 2011, pp. 179-195. Recuperado el 10 de octubre de 2018 de <file:///C:/Users/vfernandez/Downloads/Dialnet-ReconsiderandoElPapelDeLosDocentesAnteLaSociedadDe-3802006.pdf>.
- ERIKSON, E., *El ciclo vital completado*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2000.
- FLAMARIQUE, L. & D'OLIVEIRAS-MARTINS, M., *Emociones y estilos de vida. Radiografía de nuestro tiempo*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2013.
- FRANCISCO, *Discurso a los participantes de la plenaria de la Congregación para la Educación Católica*, febrero de 2017. Recuperado el 18 de marzo de 2019 de http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170209_plenaria-educazione-cattolica.html.
- FUENTEALBA, R. & IMBARACK, P., «Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio», *Estudios pedagógicos [online]*, 40, n.º especial, 2014, pp. 257-273. Recuperado el 4 de septiembre de 2018 de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200015&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>.
- GIDDENS, A., *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Madrid, 2000.
- GORDILLO, M., *Desarrollo Moral y Educación*, EUNSA, Navarra, 1992.
- INGARDEN, R., *Sobre la Responsabilidad*. Caparrós, Madrid, 2001.
- IZUZQUIZA, J., *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*, Alianza, Madrid, 2003.
- JUAN PABLO II, *Discurso del Santo Padre a la Rota romana en la apertura del año judicial*, 1 de febrero de 2001. Recuperado el 19 de marzo de 2019 de https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2001/february/documents/hf_jp-ii_spe_20010201_rota-romana.html.
- , *Discurso del Santo Padre a la Academia Pontificia de Ciencias Sociales*, 30 de abril de 2004. Recuperado el 19 de marzo de 2019 de https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2004/april/documents/hf_jp-ii_spe_20040430_ac-social-sciences.html.
- MACINTYRE, A., *Tras la virtud*, Planeta, Barcelona, 2001.
- ORTIZ DE MONTELLANO, S., *Evaluación de la responsabilidad social del egresado universitario*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2000.
- PÉREZ SOBA, J., *Vivir en Cristo, la fe que actúa por el amor*, BAC, Madrid, 2018.
- RATZINGER, J., *Misa «pro eligiendo pontífice»*, LEV, Roma, 2005. Recuperado el 18 de marzo de 2019 de http://www.vatican.va/gppl/documents/homily-pro-eligendo-pontifice_20050418_sp.html.
- SACRISTÁN, D., «El hombre como ser inacabado», *Revista Española de Pedagogía*, 40, 158, octubre-diciembre, 1982, pp. 27-41.
- SCHELER, M., *Amor y conocimiento*, Palabra, Madrid, 2010.
- SCHÖNBORN, C., *Creados para ser felices*, Ediciones Cristiandad, Madrid, 2017.

- SPAEMANN, R., *Límites: acerca de la dimensión ética del actuar*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2003.
- VEZUB, L., «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad» (U. d. Granada, Ed.), *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 12 de septiembre de 2011, pp. 1-23. Recuperado el 31 de enero de 2018 de <http://hdl.handle.net/10481/1748>.
- WOJTYLA, K., «¿Participación o alienación?», en K. Wojtyla, *El hombre y su destino*, Palabra, Madrid, 2005, pp. 111-132.
- , *Amor y responsabilidad*, Palabra, Madrid, 2013.
- , «La problematica della maturazione dell'uomo», en K. Wojtyla, *Amore e desiderio*, Editrice La Scuola, Milán, 2016, pp. 39-51.