

EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD ABIERTA*

Felix von CUBE**

La forma estatal de una sociedad abierta, en el sentido de Karl Popper, es la democracia libre. El que sabe apreciar la vida en una democracia así, el que ve la dignidad del hombre en su libertad y responsabilidad personales, sabe también que la democracia plantea elevadas exigencias a los ciudadanos. Efectivamente, en la sociedad abierta el hombre tiene que pensar y argumentar, decidir y responsabilizarse, ser tolerante y soportar la inseguridad; no se limita a cumplir una función en un Estado omnipotente; más bien, el Estado funciona a través de él, a través de su personalidad. Habrá muchos ciudadanos de una sociedad abierta que vean esta situación tan claramente como yo; pero, a mi juicio, son pocos los que se percatan de que exigencias tan elevadas para el hombre implican a la vez una pauta normativa para la educación en la sociedad abierta. Así, por ejemplo, algunos pedagogos liberales creen que el pensamiento y la acción libres se desarrollan por sí mismos, que basta con dejarlos prosperar. Se incurre aquí en un error lamentable, pues una democracia libre constituye una forma de estado sumamente de-

sarrollada y frágil; requiere un cultivo constante y una educación y formación muy conscientes de su meta.

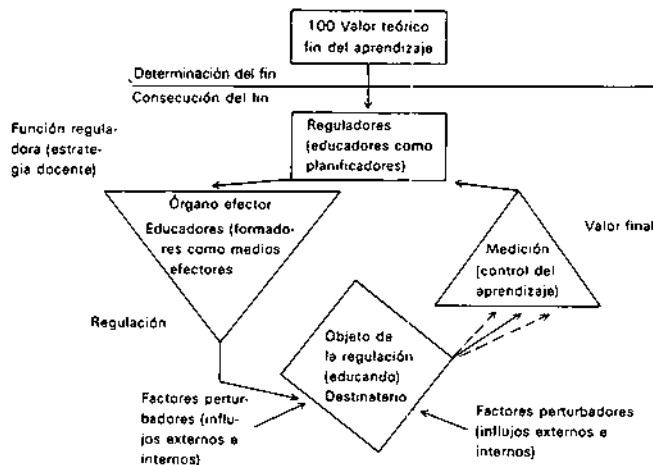
Para mostrar esto y esclarecer algunos enfoques básicos, quisiera exponer en primer lugar los conceptos de educación y sociedad abierta. Y como, por otra parte, la sociedad abierta se relaciona estrechamente con los conceptos de ciencia y de «hombre abierto» (Fullat), habremos de recorrer a continuación los siguientes pasos:

- 1) Educación formal y material
- 2) El concepto de ciencia
- 3) El «hombre abierto»
- 4) La sociedad abierta y sus enemigos
- 5) Fines de la educación en la sociedad abierta.
- 6) Educación profesional en la sociedad abierta.

EDUCACIÓN FORMAL Y MATERIAL

Los conceptos de educación, formación, enseñanza, etc., reciben definiciones muy diversas (me ocuparé seguidamente de esto), pero tienen un núcleo común, pues se trata siempre de una dirección —constantemente corregida— hacia un determinado fin de la conducta.

En la cibernética, un proceso de dirección que debe corregirse se llama «regulación». Por tanto, la educación (formación, etc.) es un proceso de regulación y puede representarse como un circuito regulador.



* Traducción al castellano de Raúl Gabás

** Nacido en 1927. Desde 1974 es Profesor Ordinario de Ciencias de la Educación en la Universidad de Heidelberg. Pionero de la Pedagogía Cibernética, ha publicado diversos libros sobre el tema, así como también sobre enseñanza política y teoría científica. En la actualidad, contamos con la traducción castellana de *Ciencias de la Educación: posibilidades, límites, abuso político* (Barcelona. Edic. CEAC, 1981).

El valor teórico, según la intención, se llama fin de la educación, de la formación, de la enseñanza, o del aprendizaje. Pero como se trata en todo caso de la regulación de procesos de aprendizaje, podemos utilizar como concepto básico la expresión «fin del aprendizaje».

El regulador es el educador o formador como «estrategia». Por estrategia entendemos un plan de desarrollo para la consecución de un fin dado, bajo una estrategia docente, de acuerdo con un plan, para el logro de un fin del aprendizaje. En el desarrollo de estrategias docentes se presentan varios problemas: por ejemplo, el efecto de estrategias docentes está ligado siempre a la ejecución con personas o medios, y éstos pueden producir efectos característicos. Además, el destinatario no sólo recibe influjos de la estrategia docente (realizada), sino también otros que se deben a los «factores perturbadores», constantemente cambiantes, y a los efectos secundarios.

Los órganos efectores en la educación o formación sirven a la ejecución de la estrategia docente, y pueden definirse como medios (personales o técnicos).

La medición en la educación y formación sirve al control del aprendizaje. Su tarea es constatar con la mayor rapidez y precisión posible el respectivo estado de aprendizaje del destinatario. La medición de estados de aprendizaje acarrea sus dificultades, puesto que, frecuentemente, sólo se manifiestan síntomas. En tal caso, el educador (formador) tiene que inferir el estado de aprendizaje a partir de la conducta observable.

Si el valor final y el valor teórico no coinciden, entonces comienza un nuevo proceso de regulación.

Quisiera todavía llamar la atención en especial sobre los siguientes puntos: El circuito regulador de la educación (formación) no es un esquema de personas o actitudes, sino, exclusivamente, un esquema de funciones: las instancias particulares pueden estar ocupadas por personas diferentes, pero también (en caso extremo) por una sola.

Está claro que el «objeto de regulación» en los destinatarios de la formación o educación es diferente por completo del de la

técnica o de la biología. El hombre, entre otras cosas, es un producto de la filogénesis y del entorno (social); él tiene necesidades, motivos, representaciones del fin, etc. No obstante, puede ser objeto de influjo (regulación) programado, y de esto solamente se trata en la educación y formación.

En base al concepto formal de educación (formación, etc.) como un concepto estructural de la cibernética, podemos resaltar ahora con mayor claridad las definiciones relativas al contenido: bajo una educación católica, o socialista o anarquista, o fascista, o de otro tipo, se entiende el sistema formal de educación antes expuesto, pero llenándolo con los respectivos contenidos materiales.

Llegó así a un resultado idéntico al de Octavio Fullat, que distingue claramente entre «educación como estructura» y «educación como contenido». Respecto a la educación como contenido, Fullat dice: «No hay más que una respuesta a la pregunta de si la mejor educación es la anarquista o la marxista: la mejor educación es la anarquista para un anarquista y la marxista para un marxista.» Y yo podría completarlo así: Para mí, como racionalista crítico, la educación en una sociedad abierta es la mejor. Por tanto, para mí y para los que comparten mi opinión, se trata de llenar la estructura de la educación con los contenidos del hombre abierto en una sociedad abierta.

Para definir la imagen del hombre en una sociedad abierta, me basaré en el concepto de ciencia del racionalismo crítico. Veremos cómo este camino contribuye al esclarecimiento de la problemática.

EL CONCEPTO DE CIENCIA

Entiendo por ciencia un sistema de enunciados sobre la realidad capaces de una comprobación lógica y empírica. Según esto, los enunciados de una ciencia están sometidos intersubjetivamente (e internacionalmente) a las categorías «verdadero» o «falso». Si se demuestra la falsedad de un enunciado, entonces debe emprenderse un nuevo (y mejor) intento de explicar la realidad. Según

Popper, es tarea del científico el someter constantemente los resultados de la investigación a la crítica más tenaz.

Es decisiva en este concepto de ciencia la verificabilidad intersubjetiva en base a criterios lógicos y empíricos. Los enunciados sólo pueden ser verdaderos o falsos, no son buenos o malos, «progresistas» o «burgueses». Los enunciados científicos son axiológicamente neutrales. Pero esto no significa, por supuesto, que también la aplicación de la ciencia sea axiológicamente neutral, pues la ciencia es un instrumento que puede emplearse para los más diversos fines.

Además del concepto de ciencia del racionalismo crítico que hemos mencionado, existen también otros conceptos de ciencia: el de las ciencias del espíritu, el emancipativo, el marxista, etc. Estos conceptos de ciencia contienen de antemano determinadas valoraciones. Así, se habla (en el marco de la ciencia) de valores objetivos, de intereses objetivos, de razón, de emancipación, etc. Los representantes de ambos conceptos de ciencia, el axiológicamente neutral y el valorativo, se impugnan acérrimamente. Y la lucha va desde el reconocimiento de trabajos científicos, a través de la provisión de cátedras, hasta los procesos jurídicos sobre el concepto de ciencia.

La disputa en torno a lo que haya de designarse como ciencia podría tildarse de académica, ajena a la política y carente de importancia. Pero esto está muy lejos de ser exacto. No es simple cuestión académica el que se entienda por ciencia un sistema de enunciados verificables en forma lógico-empírica y, con ello, libres de valor, o bien se acepten igualmente como científicos enunciados valorativos.

Una ciencia definida como libre de valoración conduce a una clara separación entre ciencia y política: los enunciados científicos pueden verificarse objetivamente como verdaderos o falsos; los enunciados políticos (o morales) expresan valores y persuasiones subjetivos. Y, en consecuencia, estos últimos no son verdaderos o falsos; más bien se trata en ellos de decisiones que en principio podrían tomarse también de otra manera.

Una «ciencia valorativa» es en el fondo un engaño, una estafa de etiqueta. En realidad se trata de un sistema de enunciados subjetivos, por ejemplo, políticos, que se presenta con el prestigio y la pretensión de una verdad objetiva. Este reproche afecta en especial al llamado socialismo científico. En él la sociedad sin clases se presenta, no como una representación de un fin político, que admite también otras representaciones del fin, sino como «conocimiento científico». El marxismo no se cansa de calificar la «ley histórica» de ciencia con todas las consecuencias. Cito el *Diccionario Filosófico* (Klaus/Buhr, 1972, p. 441): «El principio de la unidad incondicional entre rigurosa objetividad científica y partidismo revolucionario es, por tanto, el principio fundamental de la sociología marxista-leninista». En el programa del partido comunista (comentado por Thomas, Colonia 1962, p. 118) leemos: «El materialismo histórico y dialéctico, como ciencia de las leyes generales de evolución de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento humano, tiene que seguir desarrollándose, ha de defenderse con firmeza y debe difundirse».

Si se rechazan, como yo lo hago con toda decisión, los conceptos valorativos de ciencia, entonces se pone de manifiesto que tampoco los fines de la educación son enunciados científicos. Los fines de la educación son decisiones (subjetivas), que en principio habrían podido tomarse también de otra manera. Presentan siempre la forma: «Yo exijo...». Octavio Fullat expresa esto mismo como sigue: «La pregunta por el fin de la educación es, pues, un problema de todo punto filosófico, para el cual ninguna ciencia puede darnos la solución. Si alguien afirma que él puede demostrar científicamente cuál es el modelo adecuado de educación, tenemos que habérmolas con un dictador, que bajo capa de ciencia quiere imponer uno entre varios modelos; y la supuesta ciencia es solamente una ideología, con la cual ha de justificarse la esclavitud política que quiere conseguir o ha conseguido ya el respectivo pedagogo científico. La ciencia de la educación sólo puede cifrarse en los medios, no en los fines.»

enunciados políticos bajo una capa de ciencia, con lo cual éstos quedan investidos de la presentación de verdad objetiva.

Por tanto, también entre los enemigos de la sociedad abierta se muestra el entrelazamiento de concepto de ciencia, imagen del hombre y sociedad: los conceptos valorativos de ciencia, los dogmáticos y la dictadura están recíprocamente referidos entre sí.

Diversos pasajes ponen de manifiesto en qué medida Popper toma en serio a los enemigos de la sociedad abierta. Cito la famosa «nota a pie de página» sobre la tolerancia: «La tolerancia ilimitada conduce con necesidad a la desaparición de la tolerancia. Pues si extendemos la tolerancia ilimitada incluso a la intolerancia, si no estamos dispuestos a defender un orden tolerante de la sociedad contra los ataques de la intolerancia, entonces serán aniquilados los tolerantes y, con ellos, la tolerancia. Esto no implica que nosotros, por ejemplo, hayamos de subyugar por la fuerza a los filósofos intolerantes; mientras podamos mantenerlos a raya a través de la opinión pública, está fuera de dudas que su represión sería sumamente irracional. Pero habríamos de reservarnos el derecho de reprimirlos por la fuerza si es necesario; pues cabe muy bien que sus representantes no estén dispuestos a encontrarse con nosotros en el terreno de la discusión racional y comiencen a rechazar la argumentación como tal; así ellos pueden prohibir a sus seguidores que escuchen los argumentos racionales, calificándolos de maniobra de engaño, y quizá lleguen al extremo de aconsejarles que respondan a los argumentos con puños y pistolas. Por eso, en nombre de la tolerancia, deberíamos reservarnos el derecho de no tolerar a los intolerantes. Es necesario tomar conciencia de que todo movimiento donde se predique la intolerancia, se sitúa fuera de la ley, y habríamos de considerar la incitación a la intolerancia y la persecución como una conducta no menos malvada que la incitación al asesinato, al robo, o al restablecimiento de la esclavitud.»

Para defender a la sociedad abierta de sus enemigos, es necesario que ésta se provea de instituciones apropiadas. Así, el orden jurídico y sus instituciones sirven, entre otras

cosas, para combatir la intolerancia, la violencia, la esclavitud, etc. Y, a mi juicio, también es necesario proteger el concepto de ciencia mediante instituciones jurídicas. Pero, evidentemente, son las instituciones docentes y educativas las que en primera línea conservan y transmiten una sociedad abierta.

FINES DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ABIERTA

Vuelvo de nuevo al sistema interrelacionado del racionalismo crítico. La decisión a favor de este sistema es a la vez una opción por el hombre abierto, por las facultades y actitudes inherentes a él y, con ello, por determinados fines de la educación. Los fines de la educación en la sociedad abierta no sólo quedan caracterizados por ésta misma, sino también por sus enemigos. Dicho de otro modo: la educación ha de incluir la protección de la sociedad abierta, tiene que conservar y defender esta sociedad.

Como fines de la educación habíamos mencionado determinadas facultades y actitudes. En primer lugar compendiamos de nuevo las facultades:

—Pensamiento productivo, como formación de hipótesis para la solución de problemas (cotidianos o científicos).

—Pensamiento crítico, que ha de comprobar esas hipótesis por su no-contradicción, por su verificación empírica, etc. A este respecto Kerschsteiner habla con toda claridad de «conciencia lógica». Y ésta conduce también al conocimiento de la diferencia entre ser y deber.

—Pensamiento crítico en el sentido de la comprobación de decisiones. Se incluye aquí la fundamentación de decisiones, así como la investigación de las consecuencias y alternativas. La instancia de comprobación es aquí en definitiva la propia conciencia (Popper).

Hemos mencionado las siguientes actitudes del hombre abierto:

—Postura crítica, es decir, la actitud de no criticar solamente a los demás, sino también

las propias producciones espirituales, sean de tipo intelectual, sean de orden valorativo.

—Disposición a asumir la responsabilidad de las propias decisiones (conscientes y fundadas).

—Tolerancia frente a otras valoraciones, en tanto éstas no ponen en peligro la tolerancia misma.

De ahí se sigue una actitud positiva frente a los demás hombres como compañeros de igual valor. Pero añadido, de todos modos, que también esta confianza requiere una comprobación crítica; pues no está claro de antemano que se trate de un compañero que se atenga a las mismas reglas.

De hecho las facultades y actitudes indicadas están estrechamente enlazadas entre sí: El postulado de un hombre crítico abarca tanto las facultades como las actitudes. Y lo mismo es válido para la tolerancia. Ciertamente que ésta es primeramente una determinada actitud, pero, por otra parte, la persona respectiva también ha de ser capaz de conocer dónde se pone en peligro la tolerancia como tal. Asimismo, el hombre consciente de su responsabilidad no sólo ha de asumir la disposición a cargar con ella, sino que debe llegar además al conocimiento de que no hay otra instancia última que la del pronunciamiento personal.

Si consideramos estos fines de la educación junto con sus consecuencias, llama la atención el hecho de que esto implica exigencias muy elevadas de tipo intelectual y moral.

La exigencia de un pensamiento autónomo y productivo acarrea un trabajo intelectual duro, pues lleva consigo la superación de resistencias, un entrenamiento constante, etc. Y la norma de pensar lógicamente, de descubrir contradicciones, de medir las consecuencias, etc., pide «disciplina intelectual», como Kerschesteiner dice acertadamente.

Las exigencias son todavía más grandes bajo el aspecto moral. La norma de criticarse a sí mismo, de cuestionar las propias hipótesis, de conceder los propios errores, etc., no significa otra cosa que la exigencia de poner en tela de juicio la propia seguridad.

Lo mismo tiene validez en lo tocante a la visión de la relatividad de las valoraciones, y de la falta de verdades absolutas. Esta visión pide la fuerza moral de saber soportar la propia inseguridad, y de vivir con el «principio de inseguridad», usando la expresión de Dahrendorff. La exigencia de decisión personal y de responsabilidad propia lleva consigo una carga enorme. A este respecto el lenguaje popular usa fundamentalmente las expresiones «peso de la decisión», «peso de la responsabilidad», etc.

Está fuera de toda duda que las facultades y actitudes inherentes al hombre abierto (conciencia, crítica, actitud crítica, responsabilidad personal, etc.) se oponen diametralmente a la necesidad de comodidad y seguridad que siente el hombre. Es más fácil acomodarse, gozar de la seguridad, encubrir los errores, obedecer a una autoridad, y con todo ello obtener reconocimiento y prosperar socialmente.

Los fines de la educación en una sociedad abierta son muy elevados; por lo cual es muy grave suponer que éstos se imponen más o menos por sí solos. Pero lo cierto no es esto, sino todo lo contrario: los fines ambiciosos requieren una educación profesional adecuada y exigente.

EDUCACIÓN PROFESIONAL EN LA SOCIEDAD ABIERTA

Puedo volver ahora al concepto de educación formal y material. Hemos presentado la educación formal como un proceso de regulación; y hemos determinado la formación maternal mediante los valores teóricos de la sociedad abierta, mediante las facultades y cualidades del hombre abierto. Hay que tratar ahora de la estrategia para la consecución de estos fines, de la educación (profesional) en la sociedad abierta.

Para esclarecer el problema de las estrategias educativas acertadas, me parece oportuno señalar primeramente los caminos por los que ciertamente no pueden conseguirse los fines indicados. Así, por ejemplo, no se consigue un pensamiento productivo y crítico si no se plantean a los destinatarios las

exigencias correspondientes, o sea, si no queda en pie la norma para resolver problemas, para comprobar hipótesis, para aprender de los errores, etc. Está fuera de dudas que no se conseguirá la disposición a tomar decisiones y responsabilizarse de ellas, si el niño (y más tarde el joven) no se encuentra en situaciones de decisión y no llega a experimentar las consecuencias. Lo mismo vale para la tolerancia y otros tipos de conducta social.

Si el destinatario no se esfuerza suficientemente en el plano cognoscitivo y en el afectivo y no pasa a realizaciones propias, ni llegará a comprender contexturas fundamentales, ni se elevará a un adecuado pensamiento crítico; un hombre así se mantiene anclado en un «monismo ingenuo» (Popper), no puede controlar y dirigir sus propios afectos y pulsiones. Si no se estimulan las facultades del joven, éste permanece en conjunto improductivo, poco crítico, intolerante, ignorante; y por eso es presa fácil de confusas doctrinas salvadoras, de promesas o de dogmas pseudocientíficos.

La educación en una sociedad abierta puede caracterizarse mediante las tres estrategias siguientes: estimulación, ilustración, y actitud crítico-rationales.

Quisiera esbozar aquí brevemente estas estrategias (entrelazadas).

Por estimulación crítico-rationales entiendo en primer lugar una serie de estrategias particulares, como, por ejemplo, la estrategia generadora de pensamiento. Ésta procede de tal manera que el destinatario es confrontado con un problema mediante su propio esfuerzo; él ha de intentar resolverlo, y el educador le ofrece ayuda en este proceso. Las ventajas de esa estrategia, que podemos llamar «genética», está en que el destinatario se ejercita en el pensamiento productivo, en que él puede cometer errores y aprender de los mismos, en que critica (y debe criticar) su propia actividad productiva, en que es educado para la honradez y modestia intelectuales.

Otra estrategia particular para engendrar, por ejemplo, una actitud crítica, consiste en la contraposición de distintas actitudes de valor, en la comparación de estos sistemas,

en la reflexión sobre las propias actitudes valorativas, etc. En mi libro: *Bases cibernéticas del aprendizaje y de la enseñanza*, Stuttgart 1982, he investigado toda una serie de tales estrategias: estrategias de concienciación para la obtención de conocimientos, de pensamiento crítico, de pensamiento productivo, de habilidades, etc.

Por más importantes que sean las estrategias particulares de enseñanza, no son suficientes, sin embargo, para pertrechar al hombre de cara al conjunto de tareas en la sociedad abierta. No puede presuponerse que el niño o el joven actúen sin más en contra de su necesidad de seguridad, que, sin encontrarse en aprietos, se comporten de forma productiva y crítica, tolerante y afanosa de decisión. Por eso considero necesario crear situaciones complejas en las que deban cumplirse estas exigencias. Quizá sea legítimo afirmar (con toda cautela) que el pensamiento productivo y crítico, así como la conducta moral indicada, no pueden conseguirse totalmente sin coacción externa.

Opino que esa estrategia, aparentemente paradójica (mediante la coacción a la libertad), se ve apoyada por resultados de la investigación de la conducta. Voy a diseñar brevemente esta opinión.

Es cosa conocida que el equilibrio biológico desempeña una función esencial en la conducta animal y humana. El potencial pulsional y la conducta exigida por el entorno natural se hallan en un equilibrio; más exactamente: el potencial energético de las pulsiones (por ejemplo, alimentación, sexualidad, etc.) es despertado por los estímulos y por la resistencia del entorno, y «se consume» por la actividad, lo cual conduce a la satisfacción (también en el sentido de una sensación de placer).

El animal salvaje tiene que ser activo para satisfacer su pulsión alimentaria o sexual: ha de buscar alimento, cazar la presa, luchar por la alimentación o por la pareja sexual; tiene que esforzarse, ha de superar peligros, etc. El hombre civilizado ya no tiene necesidad de estos esfuerzos; la sociedad y la técnica le desgravan en gran parte de las actividades programadas filogenéticamente. Por otra parte, el hombre no quisiera renunciar

al placer ligado a la reducción de la pulsión; y en definitiva, puede disponer hasta cierto punto de su conducta pulsional. En el campo de la pulsión alimentaria y sexual, esto conduce a una explotación prematura del potencial mediante estímulos que se hacen cada vez más fuertes. Me refiero aquí a fenómenos conocidos de enviciamiento. En el ámbito de la agresión, el enviciamiento por falta de esfuerzo conduce a consecuencias altamente peligrosas.

Si el potencial agresivo no se libera constantemente mediante la actividad, el trabajo, el esfuerzo, la superación de conflictos, etc., conduce a una «perturbación del equilibrio», a un crecimiento peligroso del potencial; puede descargarse por estímulos relativamente pequeños (frustraciones), o canalizarse a través del alcohol o del consumo de drogas.

La quintaesencia de nuestras reflexiones puede formularse así: las elevadas exigencias al pensamiento y la acción del hombre abierto en una sociedad abierta de ningún modo son antinaturales. Al contrario, están «previstas» por la naturaleza humana. En todo caso, estas actividades deben despertarse efectivamente; tal como decimos en el lenguaje usual, las exigencias deben «plantearse».

La segunda estrategia es la ilustración crítico-racional. Las facultades y actitudes que hemos mencionado varias veces, ya no son suficientes como tales en la actualidad. La educación o, mejor, la formación ha de cuidar de que el hombre abierto logre algunos conocimientos fundamentales. Entre ellos se incluye, por ejemplo, la separación clara de ser y deber, de hechos y valoraciones. A estos conocimientos pertenece también el dato de un nexo estrecho en la esfera del pensamiento. Hoy día, es necesario saber que toda intervención, sea en la naturaleza, en la ciencia, en la política o en la educación, desata consecuencias, efectos secundarios y efectos retroactivos; hemos de ser conscientes de que intervenimos en una red de causas y efectos recíprocos, por lo cual es necesario prever y pensar las consecuencias. Estos conocimientos también incluyen necesariamente la reflexión sobre el propio «lina-

je», sobre el programa filogenético del hombre. Sólo así el hombre reflexivo puede «dominarse» a sí mismo y controlar y dirigir su conducta. Sin duda alguna, se halla igualmente entre los conocimientos fundamentales todo el círculo de problemas del dogmatismo. Ésa es la única manera de conocer los peligros para la sociedad abierta y de inmunizar al hombre contra las seducciones de representaciones metafísicas y de utopías políticas.

Como tercera estrategia he mencionado la actitud crítico-racional o, mejor dicho, el logro de una actitud positiva frente al sistema del racionalismo crítico. Me confieso racionalista crítico y soy consciente de que la adhesión a este sistema representa una decisión. He intentado exponer las razones en favor de tal decisión. Pero ahora se trata de educar a niños y jóvenes, de modo que ellos se decidan con gran probabilidad por la concepción de la sociedad abierta, es decir, de modo que adopten una actitud positiva frente a ella.

Es ya una excelente base de partida la transmisión de una capacidad de pensamiento productivo y crítico, de una conducta tolerante y consciente de la responsabilidad. Y esto mismo ha de hacerse extensivo a los mencionados conocimientos fundamentales. Creo, sin embargo, que el ideal de una sociedad abierta y, con ello, el ideal de la libertad personal, requiere también un incentivo emocional. Y en este contexto acudo nuevamente a la idea, paradójica en apariencia: precisamente las elevadas exigencias al pensamiento y a la moral del individuo, permiten experimental el valor de la libertad. Solamente aquel que ha experimentado la coacción del pensamiento y acción críticos, que ha pasado a través de la disciplina intelectual, sabe apreciar el valor de la libertad.

Y así queda a la vez de manifiesto la tarea más importante del educador en una sociedad abierta: El educador mismo tiene que haber recorrido este camino; sólo entonces está comprometido —también emocionalmente— con la sociedad abierta, y descuella en consecuencia como modelo para niños y jóvenes.