

Educar para la libertad: Esperanza, personalización y conquista

VALENTÍN MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ

Introducción

La educación tiene por objeto el desarrollo de la persona en su integridad, es un proceso que se encamina a optimizar al ser humano, uno de cuyos atributos es la libertad, por lo cual la educación no puede soslayarla.

La idea de la libertad no es nueva. Ya la reflexión sobre la noción se descubre en el mundo clásico y llega hasta nosotros tras enriquecerse con numerosos pensamientos, a veces controvertidos. El concepto actual de libertad puede decirse que brota de la dignidad de la persona, inherente a la naturaleza humana. Lo propio de la persona es que pueda conducirse a sí misma, obrar como mejor considere. En rigor, la libertad se despliega en un doble sentido: interno y externo. Aunque en la historia social y del pensamiento pueden encontrarse las dos posiciones bien distanciadas, queremos señalar desde estas líneas que la libertad, en su complejidad, debe entenderse en el doble sentido. En general, por ejemplo, puede decirse que la libertad en el mundo greco-romano, incluidas muchas de sus formulaciones filosófico-políticas, se refería sobre todo a la posibilidad de vivir libremente en el respectivo Estado, en cuanto habitante de la *polis*, mientras que la libertad que su dimensión privada carecía de la misma consideración. La atención prestada a la libertad interior, aunque pudiese encontrarse en algunos pensamientos clásicos como el estoico, se acrecienta con el cristianismo, que enfatiza el autodomínio, la regeneración espiritual, el descubrimiento de la verdad y el alejamiento del mal.

El escolasticismo puso el foco en el concepto teológico-metafísico de libre albedrío, entendido, en síntesis, como poder electivo del hombre otorgado por Dios y, desde la perspectiva religiosa, encaminado a la salvación eterna. Es notoria la disputa que en torno al libre albedrío mantuvieron el humanista Erasmo de Róterdam (1466-1536), que publicó la obra “De Libero Arbitrio”, a la que contestó el reformador alemán Martín Lutero (1483-1546) con la suya “De Servo Arbitrio”.

La creciente valoración de la libertad

Con el paso del tiempo, el avance científico y la filosofía moderna trajeron una noción de la libertad de carácter naturalista, intelectualista y laico, más vinculada a la razón que a la religión. El célebre lema “libertad, igualdad y fraternidad” de la Revolución Francesa, influido por el racionalismo de la Ilustración, agita ciertas conquistas alcanzadas sobre todo en el terreno de la libertad política: la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, la igualdad civil, la idea de la Constitución y el principio de la separación de poderes para la organización del Estado, la educación como servicio público gestionado por el Estado, etc.

Desde la contemporaneidad se puede contemplar el avance gradual en la consideración de la libertad en cuanto atributo inherente a la naturaleza humana reconocido en el ámbito jurídico-político. Claro que entre el reconocimiento teórico de la libertad y su ejercicio real a veces hay un abismo, es la brecha entre la libertad formal y la libertad fáctica. Para que la libertad no sea algo meramente abstracto se precisan determinadas condiciones sociales, políticas, económicas, educativas, culturales, psicobiológicas, etc., que desde una óptica pedagógica moderadamente optimista son susceptibles de mejora. Debe recordarse que la libertad, como la persona, no es absoluta, sino relativa. Pese a las limitaciones externas e internas de diversa índole, la libertad es una realidad que se verifica en la existencia, con sus condicionamientos naturales y sociales. La persona, en cuanto sujeto, traza su propio rumbo, se autodetermina, actualiza en un marco de restricciones su potencial de libertad.

La educación y la conquista de la libertad

La educación se plantea que la persona haga un uso apropiado de su libertad. Es un proceso de ayuda a la persona para que su libertad potencial, esencial, aunque totalmente real, se desenvuelva efectivamente en su existencia,

en su vida, en sus proyectos. Hablamos de educación y deber recordarse que, en sentido estricto, se trata de autoeducación, pues es el sujeto el que en realidad está llamado a dirigirse a sí mismo, a autodesplegarse, a implicarse protagónicamente en su propio proceso perfectivo, aun cuando en algunos momentos, particularmente en la infancia, se precise una ayuda externa o heteroeducación. En este mismo sentido de autodirección, de autoconstrucción, la educación es senda de autodescubrimiento y autodesarrollo continuo, de elecciones y decisiones, un camino de libertad que, obviamente, envuelve responsabilidad y razón. Obrar con libertad equivale a asumir la responsabilidad de la propia actuación, que a su vez supone criterio racional, reflexivo. El ejercicio de la libertad exige reflexión y responsabilidad lo que nos adentra respectivamente en el terreno de la cognición y de la moral, bases de la libertad humana. La actividad racional y la adhesión al bien son propiedades insoslayables del comportamiento libre, que ha de regirse por un criterio moral. La educación tiene por meta el pleno desenvolvimiento del sujeto en cuanto ser social. Por ello, la pedagogía de la libertad no puede desentenderse del compromiso ético. Una libertad desgajada de racionalidad y moralidad se convierte en una conducta altamente peligrosa para el propio sujeto y para los demás.

Así pues, se trata de que la educación ayude a que las personas tracen su propio proyecto de vida en comunidad. Ardua labor que no puede deslizarse, como a veces sucede cuando se manejan planteamientos pedagógicos abstractos, por un terreno vacío y alejado de las circunstancias socioculturales, históricas, políticas, económicas, etc., en ocasiones verdaderamente duras, en que se hallan las personas concretas. Como es sabido, en la concepción de persona ha habido a lo largo de la historia del pensamiento dos importantes corrientes: la sustancialista y la proyectiva. La primera es más estática y considera que la persona es, sobre todo, sustancia. La corriente proyectiva, sin embargo, da más importancia al existir que al ser. Desde esta perspectiva, la persona es dinámica, orientada hacia el futuro, inacabada. Claro que ambas tendencias son complementarias. No parece apropiado desde el punto de vista pedagógico mantener el enfrentamiento entre esencialismo y existencialismo. Si se admite que la persona tiene una esencia, esto es, una estructura permanente e invariable, una de cuyas propiedades fundamentales es la libertad, y una existencia o vida, por la cual tiene que actuar libremente, la educación, que se refiere a la persona en su plenitud, debe prestar atención a ambos aspectos. Es, desde luego, la posición que defendemos: una teoría de la educación, una pedagogía, sensible al ser y al existir de la persona, a la igualdad esencial

de todo ser humano y a las desemejantes situaciones interpersonales, en algunos casos injustas y lacerantes, y que están llamadas a corregirse en aras de la dignidad. Postulamos, pues, una pedagogía atenta, reflexiva, pero también comprometida, dinámica y dinamizadora. Una educación para la libertad esencial verificada en la vida del hombre, en su cotidiano existir. La pedagogía en todo este arduo y hermoso camino ha de ser antorcha. Con su luz es más fácil que la persona expanda su ser y descubra su horizonte. La educación profunda hace germinar en la persona la libertad, sin duda una poderosa razón para consagrarnos a la labor formativa. Veamos también sumariamente dos concepciones distintas de entender las relaciones entre la educación y la libertad: la pedagogía del oprimido y la educación personalizada, a partir respectivamente de Paulo Freire y Víctor García Hoz, sus más destacados exponentes.

Dos formas de enfocar la relación entre educación y libertad: Freire y García Hoz

Freire (1997), en su libro *La educación como práctica de la libertad*, en el marco de su pedagogía del oprimido, considera necesaria la concienciación/concientización y la actitud crítica y transformadora de educadores/educandos ante situaciones que cercenan la libertad individual y social. Es una educación revolucionaria planteada inicialmente para la sociedad brasileña de mediados del siglo XX, una educación para acabar con la “domesticación” alienante que trata a las personas como objetos, una educación liberadora para el hombre y el pueblo en cuanto sujetos de su Historia.

Durante la dictadura militar surgida con el golpe de Estado del 31 de marzo de 1964 Freire, acusado de subversión, fue encarcelado durante aproximadamente dos meses y medio. Posteriormente, se exilió en Chile, donde escribió la que quizá sea su obra más conocida: *Pedagogía del oprimido*, publicada inicialmente en 1968, en la que profundiza aspectos señalados en el trabajo anteriormente citado. Es un planteamiento de educación liberadora con aquellos que están despojados de su humanidad, de su libertad, oprimidos. Una pedagogía que pasa por la concienciación de los oprimidos, para que brote el compromiso necesario para la lucha por su liberación, la praxis (reflexión y acción) liberadora. Freire (2005, 48) dice textualmente: “Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada concretamente para que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.” Y más adelante (2005, 55) afirma: “La pedagogía del oprimido,

como pedagogía humanista liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”.

En el análisis de las relaciones educador-educandos, el célebre pedagogo brasileño encuentra a menudo en la escuela de hace aproximadamente medio siglo una relación basada en la disertación, discursiva, tejida de una palabra vacía que se centra en contenidos. Una educación verbalista alienada y alienante, basada en el psitacismo (del gr. ψιττακός psittakós ‘papagayo’ e -ismo), esto es, en los métodos de enseñanza que abusan de la memoria. Es la que Freire denomina concepción “bancaria” de la educación, una manifestación pedagógica de la ideología de la opresión, con el educador, omnisciente, sujeto del proceso, activo, arriba, y el educando, ignorante e ignorado, objeto, pasivo, abajo. El “bancarismo” es un humanitarismo, no un humanismo. Pretende por ello mantener la opresión, el verticalismo, la “domesticación” de los educandos, y, de acuerdo con Freire, se halla en las antípodas de una genuina educación problematizadora, sensible a la historia y a la historicidad de los hombres, revolucionaria, comprometida con la liberación, en la que educador y educando son compañeros, ambos educan y son educados a través del diálogo, entendido como acto creador, de encuentro entre personas para ser más, de amor, que requiere humildad, pensamiento crítico, esperanza y fe en los hombres. La dialogicidad es, de hecho, la esencia de la educación liberadora. “La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.” (Freire 2005, 94).

¿Qué plantea el pedagogo español García Hoz sobre la educación de la libertad? Nos basamos inicialmente en un texto suyo del año 1979. En él, el artífice y principal impulsor de la educación personalizada indica que el sentido de la libertad y la aceptación de la responsabilidad en la vida humana se hallan estrechamente vinculados al concepto que se tenga de persona y particularmente a la diferencia entre considerar a la persona como principio o considerarla como resultado. Si la persona se entiende como *principio*, es origen de sus acciones, libre, responsable y su educación depende sobre todo de ella misma. Si, por el contrario, se entiende como resultado, sea de factores sociales, sea de factores biológicos o técnicos,

carecería de libertad y de responsabilidad, ya que estaría determinada por tales factores. García Hoz agrega que la persona es un ser participado, limitado, de ahí que su libertad tampoco pueda ser absoluta, pues está condicionada por leyes físicas y humanas. Por eso, sostiene que la finalidad más clara de la educación en cuanto actividad personalizada es la de desarrollar la capacidad de hacer uso responsable de la libertad, de acuerdo con las exigencias de la dignidad de la persona. La educación para la libertad requiere formación del criterio personal y ambiente de libertad. “En la existencia o no de este ambiente radica la diferencia entre educación por una parte y amaestramiento o manipulación por otra.” (p. 20).

García Hoz (1979) describe en su artículo las que considera concepciones reduccionistas de la educación: 1) la interpretación pragmatista de la escuela activa, cuyo más destacado representante es John Dewey, aunque también ubica aquí al conductista Skinner, iniciador de la instrucción programada, 2) la reducción política de la educación, en la que sitúa la pedagogía de Paulo Freire, y 3) la concepción criticista de la protesta, donde podría localizarse Ivan Illich, y que tiene dos direcciones predominantes: una básicamente anarquista y otra de cierto carácter romántico y utópico que rechaza cualquier sistema escolar. Para García Hoz, estas concepciones incompletas y cerradas, cada una a su manera, anulan la libertad o la convierten en un elemento destructivo de la vida humana.

Nos detenemos en el abordaje que García Hoz realiza de la que llama “concepción política de la educación”, en la que, según indica, se confunde la acción educativa con la acción política. Y afirma que, aunque persona y sociedad sean inextricables, la educación tiene como fin el mejoramiento de la persona, mientras que la acción social o política tiene como fin el mejoramiento de la sociedad. Con sus propias palabras: “En el fondo, el reduccionismo político implica una degradación del concepto mismo de educación que de ser un proceso a través del cual la persona camina hacia su completa realización pasa a ser un proceso uniformante en el cual desaparece el carácter personal del pensamiento para ser sustituido por un pensamiento idéntico en todos los miembros de la sociedad. La educación se convierte en un medio para alcanzar las metas de la política. La libertad personal queda aprisionada por el proceso de la revolución y por la voluntad de quienes detentan el poder político.” (p. 25).

Vamos ahora a un artículo anterior del propio García Hoz (1974), específicamente centrado en la educación liberadora de Freire. En este trabajo, el pedagogo español ya criticaba que Freire estableciese dos únicas

categorías para los hombres: la de los opresores y la los oprimidos, y la que considera grave confusión entre la acción educativa y la acción política, así como la reducción del proceso educativo a un mero instrumento de la revolución y la lucha de clases. “Porque, efectivamente, si la sociedad lo es todo y el hombre se halla determinado por las estructuras sociales y la evolución histórica de la humanidad como un todo, cualquier acción que quiera realizarse en función de un hombre es una acción ilusoria o es una acción social. Pero cuando se acepta la idea de que el ser individual de cada hombre es una persona, es decir, una realidad sustantiva que, aun cuando esté condicionada por determinadas relaciones sociales y objetivas, sin embargo conserva su capacidad de decisión, se puede distinguir claramente entre la acción que tiende al perfeccionamiento de la persona y la que tiende al perfeccionamiento de la sociedad, aunque uno y otro tipos de actividad tengan estrechas relaciones.” (p. 166).

Por nuestra parte, pensamos, desde un principio de complementariedad, por cierto muchas veces invocado por el propio García Hoz a lo largo de su extensa obra, que las nociones de ambos autores sobre la libertad son armonizables y ofrecen juntas una concepción más profunda y rica sobre la educación de la libertad.

La pedagogía de Freire rechaza la consideración de la persona en abstracto, es una educación contextualizada sociohistóricamente que, aunque planteada en su origen para terminar con la alienación de la sociedad brasileña a mediados de la pasada centuria, es plenamente vigente. Es una pedagogía liberadora atenta a las condiciones políticas, sociales, económicas, históricas, etc., en que se desenvuelve la persona realmente existente. No tiene por qué haber contradicción con la educación personalizada. Medina Rubio (1989, 34), por ejemplo, en su fundamentación de la educación personalizada, en la estela de García Hoz, indica que la educación, como proceso de ayuda o como perfección personal, debe tener como coordinada necesaria la realidad social de la que cada persona forma parte.

El compromiso con la libertad es inherente a la genuina educación, inevitablemente orientada al desenvolvimiento personal y a la ayuda para que cada hombre o mujer formule su propio proyecto de vida. La educación *de* y *para* la libertad es constitutivamente sensible al ser y al existir de la persona, a la igualdad esencial de todo ser humano y a las desemejantes situaciones sociales, en ocasiones injustas y lacerantes, que están llamadas a corregirse en aras de la dignidad, indisociable de la libertad. Postulamos, pues, una pedagogía atenta, comprensiva, reflexiva, pero también comprometida, dinámica y dinamizadora.

El valor de la libertad

La libertad es una categoría humana fundamental. Es facultad que permite actuar de un modo o de otro, incluso inhibirse de obrar. Por la libertad el hombre es dueño de sí, se rige por su propia ley, es autónomo (del griego *autós* 'propio', 'mismo' y *nómos* 'ley'). Claro que esta norma de comportamiento no puede ser arbitraria o caprichosa, porque la libertad quedaría depreciada, rayana con el libertinaje. Para que la libertad se manifieste en toda su dignidad debe basarse en la reflexión y en la responsabilidad. Sin estas dos claves el rumbo de la libertad resulta incierto cuando no siniestro. Por ello, la actuación cuidadosa, atenta y razonable es exigencia de la libertad. Ser libre implica conocimiento y moralidad, conducirse con arreglo a lo pensado y a unos valores respetuosos de los demás. Fácilmente se deduce también que la libertad no es absoluta, sino relativa. Tiene sus límites, derivados de la propia condición humana, igualmente finita. Es cierto, como recuerda Barrio (1999, 15), que desde el punto de vista de la llamada "libertad trascendental" el hombre potencialmente se abre a conocerlo y quererlo todo. En cambio, operativamente, la persona se encuentra con limitaciones *intrínsecas*, procedentes del hecho esencial de que no hemos elegido ser libres, al estilo de lo expresado por el famoso filósofo galo Sartre (2006, 37): "El hombre está condenado a ser libre", y *extrínsecas*, de naturaleza psicológica, biológica o social, que nos permiten reparar, por ejemplo, en ciertas enfermedades mentales y corporales, en precarias situaciones económicas o culturales, etc., más o menos coartadoras.

Admitidas las consideraciones anteriores hacemos hincapié en que la libertad humana -todo lo relativa que se quiera- muestra el dinamismo efectivo, digno y soberano de la persona, portadora de valores, ideas y aspiraciones, caminante hacia un horizonte abierto, esperanzado y convivencial. Desde una perspectiva práctica, la libertad, aunque unitaria, puede advertirse en varios planos fácticos: elegir, asumir, autocontrolarse y actuar. La capacidad de elegir se patentiza al escoger u optar por alguien o algo para un fin. En un sentido positivo, la inteligencia muestra algo como preferible entre varias opciones y la voluntad mueve a alcanzarlo. Claro que también podemos encontrarnos con una orientación negativa que lleve, por ejemplo, a rehuir algo. Acaso la elección de mayor rango se encuentre en el *proyecto de vida*, en la doble vertiente individual y social, que los seres humanos estamos llamados a realizar.

La capacidad de asunción nos permite responsabilizarnos de algo, aceptarlo. Hacerse cargo de la realidad supone, en ocasiones, la aceptación

de circunstancias adversas, pero también puede ser el punto de partida de su transformación. Se trata de que la libre asunción posibilite un replanteamiento positivo del propio rumbo vital.

Por su parte, la capacidad de autocontrol se refiere a la regulación voluntaria y adaptativa del propio comportamiento. El autocontrol está condicionado por aspectos tales como la situación, el *locus de control* o grado en que un sujeto percibe que la causa de hechos, conductas y de su propio comportamiento es interno o externo a él, la *autoeficacia percibida* o competencia que la persona se atribuye a sí misma, la autoestima, etc. Con frecuencia el autocontrol tiene *carácter negativo*, y se advierte en la inhibición mental o conductual, por ejemplo, cuando la persona se resiste al impulso del alcohol o de otras drogas.

Muy ligado a lo anterior, la capacidad de actuación se deja sentir *positivamente* en el comportamiento -interno o externo- del sujeto dentro del amplio abanico de posibilidades que se le presentan. Esta realización autodirigida, generalmente patentizada en las decisiones adoptadas, puede proyectarse sobre múltiples campos y conlleva responsabilidad sobre sus consecuencias. En cierto modo, la capacidad de elección queda completada con la actuación. Si pensamos de nuevo en el proyecto de vida, comprobamos que su elección, gracias a la libre determinación, se realiza y, por tanto, queda ubicado en el campo existencial humano por excelencia.

Libertad y convivencia

A diferencia de los demás vivientes, el ser humano es social. El hombre no lo es de forma etérea, sino que debe apoyarse en un haz de relaciones interhumanas. Bien dice Zubiri (2006, 41) que “cada hombre es en sí mismo y desde sí mismo, un hombre vertido a los demás”.

Pues bien, esta *vida convivida* precisa formalizarse racional y éticamente mediante normas que, en cierto modo, restringen la libertad individual en aras de la libertad de todos. Esto podría parecer un contrasentido, pero debe quedar bien asentado que la realidad social es consustancial a la persona y, por ende, a su libertad. Por otro lado, en una situación anómica (del gr. ἀνομία, ausencia de leyes) el hombre podría verse tentado a buscar su propio beneficio aun cuando se viese menoscabado el interés general. La necesidad de prevenir conflictos derivados de una interpretación exacerbada de la libertad lleva al establecimiento de una sociedad organizada que posibilite a todos los miembros desplegar sus proyectos vitales, sin que se lesionen los planes ajenos. Al referirse a

nuestra vida conjunta, Cortina (2007, 20) nos dice que las *normas*, lejos de ser odiosas, permiten llevar adelante aquello que nos proponemos.

La vida humana precisa regularse mediante normas que posibiliten la convivencia. A lo largo de la Historia, incluso hoy mismo en algunos lugares del planeta, se identifican normas injustas y opresoras, tal como sucede, por ejemplo, en los totalitarismos. Es menester, por lo mismo, pactar normas, racionales y moralmente sólidas, que organicen la convivencia. Se trata de un hecho que acaso no tenga solución plena, pero no por ello hay que cejar en el intento de asegurar un plan de vida en común, a todos los niveles imaginables: global y local, nacional y autonómico, familiar, escolar, laboral, etc.

La normatividad tiene carácter instrumental y hace posible la libertad cívica. Estas normas garantizan la libertad de la persona en el complejo entramado de relaciones sociales. Desde esta perspectiva, las leyes, emanadas de la sociedad, tienen por objeto básico ordenar la vida de la comunidad, salvaguardar la libertad de los ciudadanos. Las leyes son obligatorias para todos y aseguran, en virtud de su licitud, el funcionamiento de la urdimbre social en que se verifica la libertad individual y colectiva.

La convivencia es interacción entre sus miembros, metas comunes y cooperación, pero también divergencias, tensiones y problemas. Mediante las leyes se busca el equilibrio social, siempre frágil, la armonización de los intereses y la solución de los conflictos. El dinamismo de la sociedad obliga a que el derecho positivo se ajuste a los cambios. Las nuevas circunstancias sociales hacen necesaria la revisión de algunas leyes que, de otro modo, quedan obsoletas y, paradójicamente, pueden ser un verdadero lastre para la convivencia. Si pensamos en un sistema democrático, aun cuando haya variaciones, siempre debe fundarse en la ordenación eunómica, esto es, en “buenas leyes”, respetuosas de la dignidad humana. Esta regulación legislativa, para que realmente proteja la libertad de todos y garantice la convivencia, ha de actualizarse. Obviamente, las leyes, incluso siendo “buenas” -razonables y morales-, no son la panacea, pero sin ellas la vida social queda expuesta a múltiples contingencias. Coincidimos con Alonso-Fernández (2006, 97) cuando dice: “Resulta inimaginable el hecho de poder disfrutar de una convivencia social henchida de libertad individual y colectiva sin la intervención de una regulación legal. El desenfreno ácrata conduciría de inmediato al exterminio de la libertad a través de la imposición del más fuerte, el más bruto o el más poderoso en un clima de violencia”.

Con el ánimo de sortear la corriente legalista recogemos el elevador mensaje de inspiración kantiana que nos lanza Cortina (2007, 50) cuando dice que ha de reconocerse la existencia de unas “leyes de la humanidad”, escritas o no, cuya transgresión nos torna inhumanos. Desde luego, un quebrantamiento así rebaja nuestra condición personal y social, a veces hasta hacer de la convivencia una quimera. Es recomendable que esas leyes innatas, asentadas en la dignidad humana, se expliciten, pues, aunque no esté garantizado su cumplimiento al trasladarse al papel, es más fácil que despierten las conciencias y se les conceda algún valor.

Tan pronto como nos adentramos por la senda de la humanidad atisbada en las líneas anteriores es menester detenerse en el hito de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹, adoptada y proclamada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, y en cuyo preámbulo puede leerse que “la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”. Y junto a los derechos hemos de situar los deberes, porque el ejercicio real de la libertad en el seno de la comunidad comporta obligaciones hacia los otros. No hay verdadera libertad individual sin respeto a la libertad ajena.

Concluimos con las bellas palabras que Cervantes (1994), gran conocedor del valor de la libertad, pone en boca de Don Quijote: “La libertad, Sancho, es uno de los más preciados dones que a los hombres dieron los cielos, con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra y el mar encubre: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida.” (II, 58).

¹ Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm?gclid=CiHlu5G56LYCFX-MctAodCgUAog>

Bibliografía

- ALONSO-FERNÁNDEZ, F. (2006): *El hombre libre y sus sombras*, Barcelona, Anthropos.
- BARRIO, J. M. (1999): *Los límites de la libertad*, Madrid, Rialp.
- CERVANTES, M. DE (1994): *Don Quijote de la Mancha*, Barcelona, RBA Editores.
- CORTINA, A. (2007): *Ética de la razón cordial*, Oviedo, Nobel.
- FREIRE, P. (1997): *La educación como práctica de la libertad*, México, D. E., siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2005): *Pedagogía del oprimido*, México, D. E., siglo XXI Editores.
- GARCÍA HOZ, V. (1974): “La educación liberadora según Paolo Freire”, *Revista Española de Pedagogía*, 32, pp. 161-174.
- GARCÍA HOZ, V. (1979): “La libertad de educación y la educación para la libertad”, *Persona y Derecho*, 6, pp. 13-55.
- MEDINA RUBIO, R. (1989): “La educación como un proceso de personalización en una situación social”, en Palacios, L.-E. *et al.*: *El concepto de persona*, Madrid, Rialp.
- SARTRE, J. P. (2006): *El existencialismo es un humanismo*, México, D. E., UNAM.
- ZUBIRI, X. (2006): *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*, Madrid, Alianza Editorial-Fundación Xavier Zubiri.