

6

RELECTURAS DE PAULO FREIRE EN EL SIGLO XXI. CINCUENTA AÑOS DE PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

(RE-READINGS OF PAULO FREIRE IN THE 21ST CENTURY. FIFTY YEARS
OF PEDAGOGY OF THE OPPRESSED)

Gonzalo Jover Olmeda
Universidad Complutense de Madrid
David Luque
Universidad Rey Juan Carlos

DOI: 10.5944/educXX1.25640

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Jover Olmeda, G. y Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO. *Educación XXI*, 23(2), 145-164, doi: 10.5944/educXX1.25640

Jover Olmeda, G. & Luque, D. (2020). Re-readings of Paulo Freire in the 21st century. Fifty years of PEDAGOGY OF THE OPPRESSED. *Educación XXI*, 23(2), 145-164, doi: 10.5944/educXX1.25640

RESUMEN

Introducción: La publicación de *Pedagogía del oprimido* supuso un hito en la historia y la teoría de la educación, que consagró a Paulo Freire como uno de los grandes educadores, a la altura de Jean Jacques Rousseau o John Dewey. Sin embargo, su obra tuvo una recepción compleja ya en Estados Unidos y también en España. Con motivo del 50 aniversario de su primera publicación, y debido a esa importancia y a esa difícil recepción, este artículo analiza las relecturas que se han hecho de Freire en el siglo XXI, es decir, aquellos puntos a los que los teóricos de la educación vuelven. Metodología: Para ello se han analizado las obras más importantes del brasileño y, sobre todo, los artículos más relevantes del siglo XXI. Esto con el uso de una metodología hermenéutica inspirada en los postulados de Kederman y Curren, a saber, con la pretensión de volver a los autores

históricos interesantes, inspiradores y orientadores para nosotros. **Discusión:** De esta manera se observa que las relecturas de Freire tienden a alejarlo de los postulados marxistas para releerlo desde perspectivas pedagógicas y políticas no tan vinculadas a la pedagogía crítica, que se abren a un interés moral y teológico. **Resultados:** En consecuencia, aparece un Freire menos ideologizado, con una ductilidad capaz de permitirle inspirar ya no solo las experiencias educativas propias de la pedagogía crítica, sino cualquier práctica educativa que, a la postre, es la esperanza de los grandes educadores.

PALABRAS CLAVE

Teorías educativas; teoría crítica; política educativa; ética; política educativa; educación teológica.

ABSTRACT

Introduction: The publication of *Pedagogy of the Oppressed* was a milestone in the history and theory of education that devoted Paulo Freire as one of the great educators, at the level of Jean Jacques Rousseau or John Dewey. However, his work already had a complex reception in the United States and also in Spain. On the occasion of the 50th anniversary of its first publication, and due to this importance and that difficult reception, this article analyzes the reinterpretations that have been made of Freire in the 21st century, i.e. the points to which education theorists return. **Methodology:** For this, the most important works of the Brazilian have been analyzed as well as, above all, the most relevant articles of the 21st century. This included the use of a hermeneutical methodology based on the postulates of Kederman and Curren, namely, with the intention of returning to the interesting, inspiring and orienting historical authors for us. **Discussion:** In this way, it is observed that the re-readings of Freire have to move him away from the Marxist postulates in order to re-read it from pedagogical and political perspectives with less of a link to critical pedagogy, as well as with a moral and theological interest. **Results:** As a result, we see a less ideological Freire with a ductility capable of allowing him to inspire not only the educational experiences of critical pedagogy, but any educational practice, which, in the end, is the hope of all great educators.

KEY WORDS

Educational theories; critical theory; educational policy; ethics; theological education.

INTRODUCCIÓN

El historiador Eric Hobsbawm ha descrito magistralmente el ambiente de rebelión del Brasil de la última mitad del siglo xx y, más concretamente, de Recife, la ciudad natal de Paulo Freire. Allí, los trabajadores urbanos encontraban los quioscos llenos de literatura de izquierdas y biblias, mientras que la población rural -muchacha descendiente de los antiguos esclavos de las haciendas azucareras y algodoneras-, permanecía en un estado de analfabetismo generalizado que la mantenía ajena al voto. En esta mezcla de rebelión y religión, la cultura se transmitía a través de medios informales, como el almanaque campesino, que solía incluir citas de las escrituras, los santos o algún personaje famoso. Hobsbawm describe uno de esos almanaques semanales donde aparecían textos de San Ambrosio y Fidel Castro: «San Ambrosio dijo que Dios creó todas las cosas para que los hombres las poseyeran en común; Fidel Castro, que los trabajadores no deben luchar solo por mejoras sino para ganar el poder. Si algún lugar del mundo necesita de tales y tan útiles consejos es esta terrible región» (Hobsbawm, 2018, p. 44).

Allí también, Paulo Freire comenzó a recoger por escrito las experiencias que estaba desarrollando, a comienzos de los sesenta, en las campañas de alfabetización de adultos. El golpe militar de 1964 le obligó a terminar de dar forma escrita a aquellas experiencias exiliado en Chile. Así nació *Pedagogía del Oprimido*, escrita hacia el final de su estancia en Chile entre 1967 y 1968. Aunque a finales de los años sesenta circularon copias o ediciones incompletas de la obra, las primeras publicaciones comerciales, en inglés y castellano, datan de 1970. La publicación en portugués, el idioma original, tardaría cinco años más, cuando el libro ya había sido traducido al inglés, al español, al italiano, al francés y al alemán (Freire, 2015b, pp. 80-83). En 2020 se cumple, por tanto, el 50º aniversario de la aparición editorial del libro de Freire, en el que es posible encontrar esa síntesis del santo y del revolucionario a la que se refería Hobsbawm.

Pedagogía del oprimido constituye el punto más elevado de la obra de Freire (Freire, 2015b, p. 41; Irwin, 2018, pp. 64-65; Schugurensky, 2011, pp. 66-78, esp. pp. 68-69; Roberts, 2000, pp. 23-33; McLaren, 2000, pp. 148-160). Los argumentos de sus libros anteriores alcanzan su plenitud en él y los posteriores son profundizaciones, matices o intentos de apertura de lo que ya se encontraba allí. Desde entonces, Freire ha sido puesto en el panteón de los grandes educadores (p.e. Apple, Armando Gandín & Moreira Hypolito, 2001, 128-133): se puede decir que originó la pedagogía crítica y que es, junto al pragmatismo, la mayor *adenda* a las pedagogías tradicionalistas. Y esto en el contexto de una compleja recepción ya incluso en los mismos

Estados Unidos, donde su obra tuvo una gran repercusión de manos de la pedagogía crítica (Gottesman, 2010, pp. 378-379, pp. 382-389).

El texto llegó a España en los años setenta, de forma clandestina, y alcanzó rápidamente una amplia difusión, quizá debido al interés suscitado por el Concilio Vaticano II en algunos sectores de la Iglesia Católica cercanos a la teología de la liberación y por el afán democratizador en algunos sectores del profesorado a finales de la dictadura (Groves, 2011, pp. 701-707). Pero incluso después, ya en democracia, no tuvo un fácil acomodo. El nuevo sistema político trajo consigo que la enseñanza religiosa fuera atacada por tendencias anti-clericales, mientras que la filosofía de la educación cristiana se replegaba sobre sí misma, eludiendo al pedagogo brasileño más allá de su concepción bancaria. En contraposición, la vocación social de Freire hizo que la pedagogía más progresista lo hiciera suyo y, así, las investigaciones en torno al autor sustrajeron su trasfondo teológico para subrayar el marxismo. La consecuencia es que Freire fue despolitizado por unos y desteologizado por otros.

Así las cosas, el objetivo de este artículo es un análisis de las relecturas de Freire en el siglo XXI. Con «relecturas» no queremos referirnos a un Freire re-imaginado. Este artículo tiene como telón de fondo su obra, pero se construye a partir de la bibliografía secundaria que ha ido penetrando en ella. En este mismo sentido, no se puede decir que sea un estudio bibliométrico. Se basa, más bien, en una selección de los artículos más relevantes que han tenido al pedagogo por objeto principal de estudio, especialmente en el contexto anglófono, desde el inicio del siglo XXI -nos referimos a artículos con presencia preminente en las principales bases de publicaciones de investigación educativa, como Eric, WoS o JSTOR, de cuya consulta procede esta selección.

Estos artículos científicos han sido leídos en correlación con las propias obras de Freire en el contexto de una hermenéutica inspirada por Kerdeman (1998) y Curren (2017), quienes sostienen que la revisión de autores históricos debe volverlos interesantes para nosotros otra vez, iluminadores, inspiradores, orientativos. De manera que con «relecturas» pretendemos sugerir la idea de que este artículo busca estudiar el poso del brasileño en la teoría de la educación actual. O, dicho de otra manera, lo que ha quedado de Freire en nosotros. De ahí su estructura. El criterio de ordenación se ha realizado atendiendo a la proximidad de las relecturas con la intención original del autor. De esta manera, y aunque Freire proponía una unidad indisoluble entre «educación» y «política», escribió de una forma más próxima a la pedagogía que a la politología. Tras estas dos relecturas, abordaremos los ámbitos de la moral y de la teología.

RELECTURAS PEDAGÓGICAS

Como hemos sugerido, el hecho de que Freire sea reconocido a la altura de un Rousseau o de un Dewey hace que muchos pedagogos vuelvan a sus textos continuamente. Aquí damos por conocidos los núcleos argumentales del brasileño (p.e.: Gadotti, 1994; Blackburn, 2000, pp. 3-10) para centrarnos en tres relecturas pedagógicas ciertamente novedosas, a saber, el fundamento pedagógico compartido con otros autores, y los conceptos de educación estética y de educación intelectual.

El sustrato común del concepto de «educación»

Freire emergió como una tercera vía más allá del pragmatismo de Dewey y el tradicionalismo de Richard S. Peters o Israel Scheffler (Beckett, 2013, p. 51), pero un análisis cuidadoso revela que todos comparten algunos elementos cruciales.

Todos ellos ven la educación como una práctica inspirada en unos ideales hacia los que dirigirse (Beckett, 2018, p. 384). Frente a las lógicas críticas de manipulación, Freire no veía contradicción puesto que dependía de la dirección y quién dirigiera (Freire & Shor, 1987, p. 109; Freire, 2015b, p. 101). Pero conducir a un lugar no es sencillo, así que, junto a esta idea, se encontraría el hecho de que los estudiantes siempre ofrecen resistencia al aprendizaje (Beckett, 2018, p. 385). En el pedagogo brasileño, esta tiene que ver con la dificultad para creer que vivieron engañados, de manera que la intervención educativa se orienta a problematizar sobre las creencias que los opresores les habían inoculado para hacerles creer que la verdad era el engaño (Freire, 1977). Y, junto a este proceso, es unánime también el propio aprendizaje del profesor. «Dewey, Peters, y Freire veían a los profesores como profesores-estudiantes y a los estudiantes como estudiantes-profesores» (Beckett, 2018, p. 386). Todo lo dicho hasta ahora se expande hasta el punto de que las tres perspectivas creen que la sociedad será renovada solo a través de la educación. «También estarían de acuerdo en que la forma que adopte la sociedad será el resultado de actividades en las que los maestros y los alumnos participen juntos, y que el impacto de estas actividades será tanto personal como social, influyendo en quienes se convierten y en lo que hagan más adelante en la vida» (Beckett, 2018, p. 386).

La pregunta, ahora, sería cómo se manifiesta esta interpretación de la educación en las dimensiones educables del ser humano. Y, dado que lo moral, lo político y lo religioso aparecerán posteriormente, estudiaremos ahora la dimensión estética e intelectual.

La educación estética e intelectual

En contra de la opinión aceptada de que «Freire nunca desarrolló un rol práctico o teórico para la estética dentro de la tradición educativa radical» (Lewis, 2009, p. 286; Swanger, 1983, pp. 15-16), parece que hay vías de comprensión que pueden ofrecer «un lugar para la estética dentro de su pedagogía» (Lewis, 2009, p. 287).

Así las cosas, hay varios elementos que dan pie a pensar una educación estética propiamente freiriana. Las propias imágenes que configuran la conciencia del oprimido y las nuevas imágenes que debía proporcionar el profesor para iniciar el proceso de liberación son estética en sí mismas porque aluden a la imagen y la imaginación (Freire, 2015b, p. 59; Freire, 2017, p. 51, pp. 142-144; Lewis, 2009, pp. 291-292) -y pueden leerse, incluso, en términos de educación ambiental (Freire, 2017, pp. 94-100; Corman, 2011). La sinestesia también tiene un lugar donde la imagen y la voz se unen en un proceso de desvelamiento. Ahí, las imágenes que decodifican el mundo deben ser acompañadas del diálogo entre el profesor y el estudiante, que revela la realidad visible de los alumnos y la realidad soñada de la liberación (Freire, 2017, p. 84). Esto lleva a una consideración estética que envuelve el mismo proceso educativo. Porque lo estético reside en la escenografía que se despliega en un aula (Lewis, 2009, p. 293), lo que lleva a un último punto: la interpretación del profesor como «witness», como «testigo» (Lewis, 2009, p. 294) y del estudiante como «spectatorship», como «espectador» (Freire, 2017, p. 66; Bingham, 2015, pp. 187-188). Lewis interpreta la presencia del profesor freiriano como alguien que «registra las experiencias de los demás, así como de quienes intervienen activamente en los procesos que silencian, marginan y explotan a los oprimidos a través de una reconstrucción estética de lo que puede ser escuchado, visto y experimentado» (Lewis, 2009, p. 294). El estudiante como espectador revelaría una cierta ambivalencia en el pensamiento freiriano. Porque, por una parte, contemplar una obra de arte puede ser el inicio de una dinámica liberadora. Pero, ya dentro del proceso dialógico, la pasividad que demanda es criticada por cuanto debe ser transformada en diálogo (Bingham, 2015, pp. 187-188).

Por su parte, las relecturas cognitivistas de Freire pueden concretarse en mundos tan aparentemente distantes como la infancia y la universidad. Desde luego, «aunque ciertamente las preocupaciones de Freire incluían a los niños, él, de hecho, concentró sus esfuerzos no tanto en los niños sino en la educación de adultos» (Kohan, 2018, p. 618; Freire, 1977, pp. 61-62). Con todo, sí que parece que pueden deducirse algunos elementos interesantes. En primer lugar, la educación intelectual es educación política. Incluso aprender a leer no es «principalmente una destreza intelectual, sino una forma existencial de ser» (Kohan, 2018, p. 618; Freire, 2015b,

p. 62, p. 90). En este sentido, educar el intelecto tiene que ver con crear las condiciones en que el conocimiento puede ser construido (Freire, 2017, pp. 63-64; Kohan, 2018, p. 622). Esto lleva a pensar que no hay una distinción entre el contenido de la educación y la forma que esta adquiere en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que la manera en que se enseña es tan importante como la manera en que se aprende (Freire, 2017, p. 61; Kohan, 2018, p. 623). Así las cosas, la educación del intelecto tiene que ver mucho con cultivar «la curiosidad epistemológica de los aprendices, su capacidad crítica, creativa quizá, el gusto por la rebelión, y la vocación epistemológica de ‘ser más’» (Kohan, 2018, p. 623; Freire, 2017, p. 78). Por su parte, la universidad aparece como un instrumento en manos de las elites, que perpetúan su posición en el entramado social, y un aparato paradigmático de la educación bancaria, donde los estudiantes se llenan de contenido (Espinoza, 2017, p. 443; Rennick, 2015, pp. 75-77). Pero, para Freire, «el pilar principal de la enseñanza universitaria es el diálogo continuo sobre las experiencias comunes de los individuos y los grupos sociales. De hecho, la práctica intelectual dentro de las universidades implica, sin duda, acción política» (Espinoza, 2017, p. 443). Esto implicaría dos cosas: que las políticas académicas que han transformado la universidad no pueden ser ajenas al mundo vital de los actores académicos y los contextos en que las universidades desarrollan su labor, sino, antes bien, plantearse a partir de ellos (Freire, 2017, p. 74). Y que enseñar e investigar son un único proceso de conocimiento que debería alcanzar también la actividad misma de los estudiantes (Freire, 2017, p. 57; Espinoza, 2017).

RELECTURAS POLÍTICAS

Lo interesante de las relecturas políticas de Freire es verlas a la luz de la vida política actual. Ahí, Freire emerge desde dos puntos de vista que constituyen los epígrafes del apartado: la educación emancipadora y la democracia democratizada, donde emerge un tipo de «ciudadanía» y «justicia».

La educación emancipadora: nuevas vías para comprender la liberación del oprimido

La génesis de la idea de «emancipación», que no apareció formulada explícitamente en *Pedagogía del oprimido* (Galloway, 2017, p. 6), se remonta a la alternativa al conocimiento «naïve» y permea algunas interpretaciones de la pedagogía crítica actual (Galloway, 2017, p. 7; Blake & Masschelein, 2003). ¿Pero cómo se entiende hoy en Freire?

En opinión de Biesta, la concepción moderna de la emancipación se encuentra sometida a contradicciones internas que la han situado bajo la lógica del mercado educativo actual. Acaso su principal contradicción sea que «la idea de que la emancipación requiere una intervención particular del ‘exterior’ por parte de los emancipadores, que no están sujetos al poder que necesita ser superado» (Biesta, 2017, p. 4). Freire no compartía esta visión. Él entendía la emancipación como el desarrollo humano en su llamada a ser más, lo que debía entenderse no como una pedagogía *para* el oprimido, sino *del* oprimido (Biesta, 2017, p. 5). Esto significaría liberar de la opresión tanto al oprimido como al opresor y, más todavía, que el oprimido sea el sujeto agente de su liberación. Con todo, y aquí aparece la relación docente, es necesaria una interacción humana cuya materialización es el proceso dialógico (Freire, 2017, pp. 83-90; Biesta, 2017, p. 6; Galloway, 2012, p. 173) -que, por cierto, debe ir precedido por el amor, al que volveremos más tarde, pues Freire mismo escribe que «no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres» (Freire, 2017, p. 85; Galloway, 2017, p. 6; Galloway, 2012, p. 173). Y así el diálogo emerge con dos notas básicas: como el instrumento que, por una parte, desarrolla el pensamiento crítico y, además, nace de contemplar el mundo como un inmenso libro de texto sobre el que problematizar y actuar (Freire, 2017b; Galloway, 2012, p. 166, p. 170, p. 173). O, dicho de otra manera, es en la interpretación del mundo hecha por el oprimido en el diálogo con el profesor donde reside el contenido de la educación (Galloway, 2017, p. 6). Implícita en esta observación está la importancia de la función del profesor, quien, a pesar de aparecer como un compañero de investigación, un líder revolucionario o alguien que revela lo que acontecerá (Biesta, 2017, pp. 6-9), no logra disolver su intervención. Aunque Freire, en fin, siempre sostuvo que «ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión» (Freire, 2017, p. 72).

En definitiva, se observa que la emancipación se mueve en la tensión interna entre la disolución del profesor y la necesidad de enseñar el proceso emancipatorio en un acto de comunión. Pero la emancipación, hoy, debe entenderse en contextos donde la democracia ha adquirido nuevas formas.

La democracia en el pensamiento freiriano: proceso democratizador continuo

Freire discernió fuertes desigualdades en la estructura social de la democracia como consecuencia de su contacto con el liberalismo (Freire, 2015a, pp. 33-53), lo que exigía una ciudadanía capaz de «una resistencia colectiva contra los procesos sociales, junto con una conciencia de solidaridad [que] ofrece posibilidades de resistencia colectiva y la esperanza

de un futuro liberado» (Jackson, 2007, p. 202). En esta línea es que imaginó la democracia.

El pedagogo brasileño imaginaba una democracia radical, inmersa en prácticas democráticas reales: vivir y actuar con una ética que, a la sazón, fijaría los fines de una sociedad ideal (Freire, 1987, p. 90; Bolin, 2017, pp. 19-20). Con todo, la idea de «democracia» en Freire ha de situarse dentro de una ontología del llegar a ser (Bolin, 2017, pp. 18-19) o una antropología cuyo origen es la incompletitud humana (Shyman, 2011, p. 1037). O, en palabras de Freire, la democracia es un proceso de humanización continua (Freire, 2017, p. 76). Esta idea, en correlación con que la «la base del éxito de la democracia no está solo en la educación, sino en los miembros de la sociedad» (Shyman, 2011, p. 1037; Bolin, 2017, p. 14) lleva a una primera y clara conclusión. Que la democracia implica la idea de dinamismo, puesto que no es un objeto definido, sino un proceso continuo (Bolin, 2017, p. 18; Shyman, 2011, pp. 1040-1041). Más claramente: «el objetivo de la democracia es fundamental para el proceso de la democracia» (Bolin, 2017, p. 18). Dicho lo cual, dado que política y educación son en Freire una y la misma cosa, la democracia hunde sus raíces en el conocimiento y la práctica pedagógica (Shyman, 2011, p. 1038). Ahí, la gnoseología del proceso educativo funde en un único momento la producción del conocimiento y el acto mismo de conocer, y le otorga una dimensión social a la educación por cuanto está vinculada a la lectura problematizadora del mundo (Freire, 2017, pp. 131-132; Bolin, 2017, pp. 13-14; Jackson, 2007, p. 205), que varía de época en época porque varían las personas y varía la realidad (Shyman, 2011, p. 1041). Así, «lo que necesita ser transformado no es solo el currículo en sí, sino la relación entre el profesor y el alumno; transformaciones de la relación profesor-alumno en términos de relaciones equitativas» (Shyman, 2011, p. 1039; Bolin, 2017, pp. 13-14).

En lo que tiene que ver con la justicia, Freire comenzó imaginándola desde la diferencia de los sujetos del derecho y, ya después de él, ha arraigado en las interpretaciones jurídicas postmodernas (Rozas, 2007, pp. 562-564; Gibson, 1999). El primer rasgo tomaría la idea del inacabamiento humano como marco de comprensión de la construcción del sujeto como construido (Rozas, 2007, p. 566). Pero mucho más interesante que este es el de la diferencia como elemento unificador. Aquí, Freire articuló la idea de «unidad en la diversidad» (Rozas, 2007, p. 567; Roberts, 2003, pp. 458-460). Este concepto, que tiene ciertas reminiscencias teológicas sobre la trinidad, alude a que la diversidad de diferencias que experimentan los oprimidos de la sociedad aparecen vinculadas en virtud no solo ya de la propia concepción de diferencia, sino de la lucha continua por ser más. O, dicho de otra manera, la única lucha por ser más aún a las diversas diferencias. Esto abre la comprensión de la justicia también a una interpretación variada.

Porque, por una parte, dependería del contexto en que se produjera y, por otra parte, la diversidad de opresiones y de modos de ser humano lleva a la misma «posibilidad de múltiples justicias en el trabajo de Freire» (Rozas, 2007, p. 568).

RELECTURAS MORALES

Más que las anteriores, la relectura moral constituye una novedad dentro de la hermenéutica freiriana porque, aunque lo político lleva en sí lo ético como una praxis manifestativa de la humanización, se ha considerado que el concepto «moral» es ajeno a Freire (Veugelers, 2017, p. 418). Aquí analizaremos si ciertamente es posible hablar de lo moral en Freire para, después, estudiar las relecturas que se han hecho de los conceptos de «libertad» y «amor».

La aparente aporía de la educación moral en Freire

Aunque parte del conflicto sobre lo «moral» en Freire nace justamente de ese matiz en el uso del léxico brasileño, que dice que el concepto «moral» no aparece en su obra, las implicaciones pedagógicas exceden esta pequeña contingencia.

Tales implicaciones tienen que ver más con un tema que, a estas alturas, ya se ve que es recurrente dentro de las relecturas freirianas, y que es el papel que desempeña el profesor en la educación. Aquí la duda real nace de la pregunta de si no hay contradicción entre pensar críticamente, que constituye el núcleo de la concientización en el proceso de la liberación, y un modo correcto de pensar críticamente, que aparecería como prescrito y ajeno a la autoría del propio proceso de liberación (Roberts, 1999, pp. 20-22). Peter Roberts sugiere dos líneas de pensamiento que disuelven la aparente aporía. La primera es que pensar correctamente no tiene por qué ser negativo o contradictorio con el proceso de liberación. Lo correcto no se relaciona siempre con lo prescrito y, en ese sentido, puede existir un modo de proceder correcto al que se llegue de forma unánime (Roberts, 1999, pp. 23-34). La segunda es que Freire nunca renunció a transmitir una idea política del mundo. Antes bien, defendió que los profesores debían hacer explícitos sus compromisos existenciales sin temor a que los alumnos no los compartieran, porque justamente de la diversidad de interpretaciones podía nacer el diálogo que encaminaba a la liberación. De aquí se deduce que hacer explícito el compromiso no llevaba en sí imponerlo dogmáticamente ni siquiera desde el punto de vista de proceder intelectivamente (Roberts, 1999, pp. 27-29). En definitiva, Freire asume que su pedagogía tiene la clara

pretensión de transmitir una idea política, pero no de modo dogmático. Escribe: «Mi deber ético, en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra -la educativa-, es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de posiciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión» (Freire, 2015b, pp. 102-103). Más aún: «Lo que se exige éticamente a los educadores y las educadoras es que, coherentes con su sueño democrático, respeten a los educandos, y por eso mismo no los manipulen nunca» (Freire, 2015b, p. 104). Y esto dirige el discurso al concepto de libertad.

El concepto de «libertad» en Freire: una relectura del proceso de «concientización»

La libertad freiriana se ha comprendido, sobre todo, a partir del concepto de «concientización» (Freire, 2017, pp. 71-72; 2015a, pp. 77-78; 1973, pp. 85-109), que cualifica la misma libertad en términos prácticos: «La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente» (Freire, 2017, pp. 35-36).

En sí misma, podría decirse que es el despliegue unitivo de dos procesos íntimamente relacionados (Freire, 2017, p. 43). Por una parte, hay un proceso hermenéutico en lo que se refiere a la comprensión de la realidad. En efecto, los estudiantes entienden su realidad y la realidad que les rodea a partir del conocimiento de las dinámicas internas de la tradición en que viven y la forma en que estas condicionan su lugar en el mundo (Freire, 2017, p. 34, p. 101). Esta comprensión es puramente hermenéutica, porque después emerge el proceso de «concientización». Sería justamente el momento en que el oprimido reconoce nítida e intelectivamente su opresión y despliega la praxis que hace operativa su liberación (Petruzzi, 1998, pp. 112-113; Guilherme, 2017, pp. 427-428), pues «alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos» (Freire, 2015b, p. 49). Y esto, desde un punto de vista moral, difracta en más direcciones. En efecto, la concientización emerge como el nexo de unión entre una teoría de la acción humana y una teoría de la esperanza (Guilherme, 2017, p. 428). Ahí, en esa tensión, emergería un hombre nuevo, ya liberado de la opresión que padecía o ejercía, y, en este mismo sentido, la esperanza se vuelve concreta, tangible y práctica (Guilherme, 2017, p. 424, p. 426). Además, epistemológicamente, se ejerce una función crítica en todas las tradiciones morales donde se manifiesta porque reconduce las discusiones éticas al criterio de la opresión padecida o ejercida (Guilherme, 2017, p. 428).

Pero queda, todavía, un elemento más a considerar en la relectura moral de Freire.

El amor como elemento unitivo, de sentido, orientativo y de compromiso en la ética freiriana

El amor en el pedagogo brasileño hunde sus raíces en la fe que aprendió de su familia (Kirylo & Boyd, 2017, p. 53) hasta el punto de que Flecha sostiene que Freire «es hoy considerado el autor del Amor Radical, el cual practicó durante su vida» (2011, p. 249).

En efecto, Freire entiende que la relación del hombre con la realidad debe estar cualificada por el amor y que este alcanza su máxima expresión en el compromiso con los oprimidos (Freire, 1996, p. 91; 2017, p. 86). Se podría decir que este aspecto es el primero dentro del amor comprendido éticamente. Un proceso liberador que nace en la experiencia de la vida relacionada con todo lo otro y que cualifica esa misma relación como amor a la vida o la muerte (Freire, 2017, p. 56). Obviamente, una cualidad relacional así, en Freire, se abre también a la interpretación política, hasta el punto de que amar a los demás es luchar por sus derechos y sus libertades. «Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa» (Freire, 2017, p. 86). Esta dimensión ético-política del amor se abre, a su vez, a dos consideraciones ya pedagógicas: el amor es el requisito de la enseñanza dialógica y, a la vez, la misma enseñanza es un acto de demostración del amor (Kirylo & Boyd, 2017, p. 61; Roberts, 2015, p. 382). Un amor dirigido justamente a los oprimidos y a la misma tarea de enseñar como compromiso con los demás y con su liberación. En este mismo sentido, el amor es el núcleo de la dinámica utópica por cuanto lleva a una cualificación del despliegue moral en la preocupación por el otro. Así, Freire habla del amor en tres dimensiones: a) dentro del diálogo, donde «siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo» (Freire, 2017, p. 85); b) del «amor armado» como elemento que da sentido al compromiso con los oprimidos (Freire, 2017, p. 86); y c) como política, por cuanto explica esa unidad en la diversidad de la que ya hemos hablado (Roberts, 2015, pp. 383-384).

RELECTURAS TEOLÓGICAS

En Freire, el amor puede ser leído también en términos teológicos, puesto que su fundamento está en el catolicismo que hunde sus raíces en la teología de la liberación. Al propio Freire le sorprendía que quienes le leían vieran incompatible su cristianismo con el marxismo. Dice: «Mi

convivencia con Marx jamás me sugirió siquiera el alejamiento de Cristo» (Freire, 2008, p. 103). Esta observación resta ya por sí interés al estudio de los paralelismos de la teología de la liberación en Freire, motivo por el cual en este epígrafe nos centraremos en dos conceptos básicos de su propuesta que son comprendidos teológicamente por el autor: «kairos» y «esperanza», que son conceptos teológicos netamente escatológicos.

El *kairos* freiriano. La recomposición de la realidad en una utopía imaginada

La relectura del «kairos» freiriano conduce a un discurso que va de lo hermenéutico a lo escatológico por cuanto la comprensión de la realidad abre a una nueva realidad. ¿Pero qué es?

El concepto de «kairos» emerge como «un momento cualitativo de transformación que da un momento de conciencia crítica, ‘una actitud de creación y re-creación, una auto-transformación que produce un lugar de intervención en el contexto’» (Petruzzi, 2001, p. 366). En este sentido, el proceso de concientización se desarrolla en una teoría del conocimiento principalmente hermenéutica. «La conciencia crítica es retórica porque depende de un momento kairótico o de un momento de comprensión cualitativo y discursivo que conduce a acciones decisivas que reinventan y reestructuran lo que previamente no se había pensado», escribe Petruzzi, que sigue diciendo que el kairos «crea la posibilidad de una nueva acción a través de su poder para alterar los límites transparentes y antecedentes, el *stasis*, de la situación existencial de cada individuo» (Petruzzi, 2001, p. 350). ¿Pero cuál es la dinámica de la interpretación que Freire hace del kairos? Ahí aparece como una operación de la inteligencia que permite observar dos cosas fundamentales. La primera sería la propia existencia, que revelaría la situación límite en la que se encuentra el oprimido en la opresión que padece. En este sentido, el kairos aparece como un proceso compositivo por cuanto establece las relaciones correctas de los elementos de la realidad que revelan las líneas que ejercen la opresión padecida. Pero, inherente a este mismo proceso, se encuentra una dimensión transformativa que es leída en términos teológicos. Puesto que el kairos freiriano revelaría también las posibilidades que se abren ante el oprimido en esa relación de él con la nueva composición de la realidad. «Kairos es un momento de decisión que conduce a una transformación epistemológica que destierra los viejos conocimientos y revela los nuevos conocimientos» (Petruzzi, 2001, p. 352). La segunda: el kairos no se da de una vez para siempre, sino que es un elemento dinámico. La comprensión de la realidad se renueva en el continuo proceso de humanización que emerge del proceso dialógico a que da lugar tanto la dinámica de preguntar y responder como de conversar

y escuchar. En suma, «un momento kairótico es un momento crucial de conflicto cuando se revela la verdad sobre los límites de la situación existencial y se toman decisiones que re-crean la situación» (Petruzzi, 2001, pp. 362-372). Así las cosas, también se relaciona con la esperanza (Lake & Kress, 2017, pp. 67-68).

Una esperanza transformativa. Un nuevo *kairos* para la pedagogía y la Iglesia

Freire hace reposar la educación y la esperanza sobre el inacabamiento humano y, en ese sentido, se puede decir que se necesitan mutuamente (Webb, 2010, p. 327). En sus propias palabras: «De ahí que sea necesario educar la esperanza» (Freire, 2015b, p. 25).

Así las cosas, el contenido de la propia esperanza no es otro que la misma humanización del hombre (Freire, 2017, p. 71; Webb, 2010). O, dicho de otra manera, la esperanza freiriana es el florecimiento humano. Pero una humanización que debe ser comprendida en términos netamente políticos, lo que hace no solo que emerja como un proyecto utópico que mantiene en tensión el mismo acto docente o que haga reposar la teleología en una comprensión dinámica del desarrollo humano (Webb, 2010, pp. 329-330), sino que necesita de la intervención de una persona que dirija la esperanza hacia formas plenas de humanización. Y aquí, como en el dilema moral sobre la libertad y la autoridad, la esperanza freiriana se revela con numerosas tensiones internas complejas de resolver. Porque supone un anuncio, pero no una prescripción. Supone una espera impaciente porque desea la materialización inmediata (Webb, 2010, pp. 336-337).

Fuera ya de esas tensiones internas, la educación de la esperanza tiene dos dimensiones pedagógicas sumamente importantes para la práctica cotidiana. La primera es encontrar los espacios donde hacer operativa la transformación del mundo a partir del proceso de concientización, es decir, a partir de comprender la realidad e intervenir para cambiarla hacia una interpretación más justa (Freire, 2015b, 25; Lake & Kress, 2017, pp. 69-73; Webb, 2012, pp. 408-411). La segunda se sitúa dentro del contexto de la educación estética, porque la esperanza es posible no solo con una reconfiguración retórica nacida de un proceso cognitivo, sino con la imaginación, que ya comentamos anteriormente: aquella capacidad de anticipar nuevas formas de ser en sociedad (Lake & Kress, 2017, p. 73). Así las cosas, la esperanza de Freire se presenta como una esperanza transformativa, «una esperanza en contra de la evidencia que reconoce los obstáculos que tiene ante sí y, sin embargo, se fortalece a pesar de estos, y una esperanza experimentada por la persona esperanzada como “tomar la

historia en sus manos mientras luchan por la ‘viabilidad no probada’ que se encuentra más allá de los datos materiales concretos de cada situación límite» (Webb, 2012, p. 410). En este sentido, no solo tiene la capacidad de redimensionar cualquier pedagogía secular, sino también las dinámicas pastorales (Gushiken, 2012). Y, obviamente, siempre dentro de una lectura política, puesto que «Freire nos ofreció una teoría de la acción tejida con la idea de la esperanza que estimula al individuo en la sociedad a ser valiente y actuar contra la injusticia» (Guilherme, 2017, p. 424). Él mismo escribe: «Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero» (Freire, 2017, p. 88).

CONCLUSIÓN

En la relectura actual de Freire hay cuatro dimensiones importantes que es necesario tener presentes. Desde un punto de vista epistemológico-pedagógico, Freire aparece menos ideologizado. Es decir, la comunidad científica entiende que comparte elementos con Dewey y las pedagogías tradicionalistas que hacen que sus argumentos lleguen a foros y prácticas educativas más amplias que las exclusivas de la pedagogía crítica. Con todo, es cierto que en su obra no hay pedagogía sin política. Ahí, en las relecturas más estrictamente políticas, se comprende que la democracia debe ser continuamente democratizada, en el proceso compartido de que cada persona viva en un proceso de humanización continuo y en un marco que lo proteja. Pero ese proceso no exime ni a la persona ni a la obra freiriana de una reflexión moral que no se ha solido ver como un interés principal del pedagogo brasileño. Con todo, es por el amor comprendido moralmente que Freire permanece en el imaginario pedagógico. Esta notoriedad del amor en la obra del brasileño, que han sabido interpretar y canalizar las relecturas posteriores, abre a una interpretación teológica del autor que se condensa en el *kairos* y la esperanza como un escenario escatológico que opera de un modo similar al concepto de «Reino de Dios» en teología.

Como quiera que sea, Freire aparece como una figura menos vinculada a la pedagogía crítica de lo que cabría pensar en un primer momento, aunque sigue ejerciendo las veces de inspirador, de primer catalizador de una comprensión que sigue viva a día de hoy. Desde luego, los más ortodoxos no estarían de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, la realidad es que nos queda un Freire mucho más dúctil. Y es justamente esto lo que le permite aparecer ya no solo como el gran inspirador de las prácticas educativas críticas, que parecían haber conseguido por fin un pedagogo a la altura de los grandes que ratificara sus iniciativas, sino en todas las aulas de todos los sistemas educativos, que es en realidad el logro de un gran educador. Ahí, aunque sea de un modo incipiente, el autor brasileño

aporta muchos elementos que revitalizan las dimensiones fundamentales de la pedagogía. ¿Cuáles serían los elementos más destacados? Creemos que pueden apuntarse dos.

Por una parte, la *concientización*. Esta aparece como el elemento más abierto y dinámico de la pedagogía freiriana. Las perspectivas políticas, morales y teológicas lo usan como el proceso que unifica tres estados formativos, a saber, la comprensión de la realidad del sujeto en relación con todo lo otro, la configuración de la realidad futura y el inicio del movimiento práctico para hacerla un hecho. Además, es un elemento dinámico no solo porque engloba tres momentos en un solo *insight*, sino porque exige una continua revisión que sitúa la teleología freiriana como un proceso continuo de humanización plena. Por otra parte, esas relaciones que construyen la educación y la democracia parecen calificadas por el atributo fundamental del *amor*. Aunque Freire no terminó de incardinarlo plenamente en un discurso netamente teológico -cabría pensar que es el elemento fundamental de la vida intratrinitaria y que, creacionalmente, constituye el elemento unitivo de todos los aspectos de la realidad-, la literatura científica en torno al brasileño lo ha usado como un criterio que ejerce una función orientativa y de sentido porque revela el compromiso gratuito con el oprimido. Pero, quizá, todos estos matices que parece que Freire nunca terminó de perfilar del todo originen su riqueza actual.

Nos referimos a la riqueza de que pueda y deba continuar siendo pensado. Esa es la virtud de los grandes educadores. No tanto que inspiren un movimiento educativo afín a sus ideas o que puedan ofrecer soluciones concretas a nuestros problemas, como que nos impelen a crear, nosotros, nuevas soluciones, hoy, que podemos desarrollar imaginativamente, en nuestras aulas. Leída en su conjunto y a esta distancia, quizá este tipo de diálogo era la esperanza suprema de la obra de Freire como autor, lo que él quiso decir cuando calificó la *Pedagogía del oprimido* como «un trabajo para hombres radicales» (Freire, 2017, p. 25).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M., Armando Gandín, L., & Moreira Hypolito, A. (2001). Paulo Freire. In J. Palmer, D.E. Cooper, & L. Bresler (eds), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present* (pp. 128-133). Routledge.
- Beckett, K. (2018). John Dewey's conception of education: Finding common ground with R. S. Peters and Paulo Freire. *Educational Philosophy and Theory*, 50(4), 380-389. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1365705>
- Beckett, K.S. (2013). Paulo Freire and the Concept of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/00131857.2012.715385>
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52-73. <https://doi.org/10.1177/1478210316681202>
- Bingham, C. (2015). Against Educational Humanism: Rethinking Spectatorship in Dewey and Freire. *Studies in Philosophy and Education*, 35(2), 181-193. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9490-3>
- Blake, N., & Masschelein, J. (2003). Critical theory and critical pedagogy. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 38-56). Blackwell.
- Bolin, T.D. (2017). Struggling for democracy: Paulo Freire and transforming society through education. *Policy Futures in Education*, 15(6), 744-766. <https://doi.org/10.1177/1478210317721311>
- Corman, L. (2011). Impossible Subjects: The Figure of the Animal in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed. *Canadian Journal of Environmental Education*, 16, 29-45.
- Curren, R. (2017). Philosophy of Education: its current trajectory and challenges. En M.A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1863-1866). Springer.
- Espinoza, O. (2017). Paulo Freire's ideas as an alternative to higher education neo-liberal reforms in Latin America. *Journal of Moral Education*, 46(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1363601>
- Flecha, R. (2011). In Flecha's words. En J.D. Kirylo (ed.), *Paulo Freire: the man from Recife* (pp. 248-249). Peter Lang Publishing.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education*. MacMillan.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1ª ed. España). Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). Educación, liberación e Iglesia. En VV AA *Teología Negra. Teología de la liberación* (pp. 13-48). Sígueme.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad* (2ª ed.). Tierra Nueva.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1ª ed. España). Tierra Nueva.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia* (1ª ed. en castellano). Fondo de Cultura Económica.

- Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (3ª ed. en castellano). Siglo XXI.
- Freire, P. (2015a). *La educación como práctica de la libertad* (1ª ed. en España, reimpresión). Siglo XXI.
- Freire, P. (2015b). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (2ª ed., 2ª reimpresión). Siglo XXI.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed., 4ª reimpresión). Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire. His life and work*. State University of New York Press.
- Galloway, S. (2012). Reconsidering emancipatory education: staging a conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière. *Educational Theory*, 62(2), 163–184. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00441.x>
- Galloway, S. (2017). Flowers of argument and engagement? Reconsidering critical perspectives on adult education and literate practices. *International Journal of Lifelong Education*, 36(4), 458–470. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1280859>
- Gibson, R. (1999). Paulo Freire and Pedagogy for Social Justice. *Theory & Research in Social Education*, 27(2), 129–159. <https://doi.org/10.1080/00933104.1999.10505876>
- Gottesman, I. (2010). Sitting in the Waiting Room: Paulo Freire and the Critical Turn in the Field of Education. *Educational Studies*, 46(4), 376–399.
- Groves, T. (2011). Looking up to Paulo Freire: education and political culture during the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica*, 47(5), 701–717.
- Guilherme, M. (2017). Freire's philosophical contribution for a theory of intercultural ethics: A deductive analysis of his work. *Journal of Moral Education*, 46(4), 422–434. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1363600>
- Gushiken, K.M. (2012). Paulo Freire and his Contribution to Multiethnic Churches. *Religious Education*, 107(2), 122–138. <https://doi.org/10.1080/00344087.2012.660415>
- Hobsbawm, E. (2018). *¡Viva la Revolución! Sobre América Latina*. Crítica.
- Irwin, J. (2018). Authority Through Freedom. On Freire's Radicalisation of the Authority-Freedom Problem in Education. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 57–69. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.191>
- Jackson, S. (2007). Freire re-viewed. *Educational Theory*, 57(2), 199–213. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00252.x>
- James Blackburn, J. (2000). Understanding Paulo Freire: reflections on the origins, concepts, and possible pitfalls of his educational approach. *Community Development Journal*, 35(1), 3–15. <https://doi.org/10.1093/cdj/35.1.3>
- Kerdeman, D. (1998). Hermeneutics and Education. *Educational Theory*, 48(2), 241–266. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00241.x>
- Kirylo, J.D., & Boyd, D. (2017). *Paulo Freire. His faith, spirituality and theology*. Sense Publishers.
- Kohan, W.O. (2018). Paulo Freire and Philosophy for Children: A Critical Dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 37(6), 615–629. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9613-8>

- Lake, R., & Kress, T. (2017). Mamma don't put that blue guitar in a museum: Greene and Freire's duet of radical hope in hopeless times. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(1), 60–75. <https://doi.org/10.1080/10714413.2017.1262166>
- Lewis, T.E. (2009). Education in the Realm of the Senses: Understanding Paulo Freire's Aesthetic Unconscious through Jacques Rancière. *Journal of Philosophy of Education*, 43(2), 285–299. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.01627.x>
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Petruzzi, A. (1998). Hermeneutic disclosure as freedom: John Dewey and Paulo Freire on the non-representational nature of education. *Proceedings of the midwest philosophy of education society*, 1997-1998 (pp. 110- 121).
- Petruzzi, A.P. (2001). Kairotic Rhetoric in Freire's Liberatory Pedagogy. *jac: Journal of Rethoric, Culture, and Politics*, 21(2), 349-381.
- Rennick, J.B. (2015). Learning that Makes a Difference: Pedagogy and Practice for Learning Abroad. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 3(2), 71. <https://doi.org/10.2979/teachlearning.3.2.71>
- Roberts, P. (1999). A Dilemma for Critical Educators? *Journal of Moral Education*, 28(1), 19–30. <https://doi.org/10.1080/030572499103287>
- Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization. Exploring the work of Paulo Freire*. Bergin & Garvey.
- Roberts, P. (2003). Pedagogy, Neoliberalism and Postmodernity: Reflections on Freire's later work. *Educational Philosophy and Theory*, 35(4), 451–465. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00041>
- Roberts, P. (2015). Paulo Freire and Utopian Education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 37(5), 376–392. <https://doi.org/10.1080/10714413.2015.1091256>
- Rozas, C. (2007). The Possibility of Justice: The Work of Paulo Freire and Difference. *Studies in Philosophy and Education*, 26(6), 561–570. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9065-z>
- Schugurensky, D. (2011). *Paulo Freire*. Bloomsbury.
- Shyman, E. (2011). A Comparison of the Concepts of Democracy and Experience in a Sample of Major Works by Dewey and Freire. *Educational Philosophy and Theory*, 43(10), 1035–1046. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00625.x>
- Swanger, D. (1983). The Future of Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education*, 17(1), 15-30. <https://doi.org/10.2307/3332221>
- Veugelers, W. (2017). The moral in Paulo Freire's educational work: What moral education can learn from Paulo Freire. *Journal of Moral Education*, 46(4), 412–421. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1363599>
- Webb, D. (2010). Paulo Freire and “the need for a kind of education in hope”. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 327–339. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2010.526591>
- Webb, D. (2012). Pedagogies of Hope. *Studies in Philosophy and Education*, 32(4), 397–414. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9336-1>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Gonzalo Jover. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6373-4111>

Catedrático de Teoría de la Educación. Decano de la Facultad de Educación. Ha trabajado como asesor en la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación. Profesor visitante en varias universidades de Europa, Norteamérica e Hispanoamérica. Director Adjunto de la Revista Española de Pedagogía. E-mail: gjover@ucm.es

David Luque. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3809-5186>

Profesor Ayudante Doctor. Miembro del grupo de investigación «Cultura Cívica y Políticas Educativas» de la UCM. E-mail: david.luque@urjc.es

Fecha Recepción del Artículo: 07. Octubre. 2019

Fecha Modificación del Artículo: 31. Diciembre. 2019

Fecha Aceptación del Artículo: 11. Enero. 2020

Fecha Revisión para Publicación: 21. Enero. 2020