



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 24, n° EXTRA 1, 2019, pp. 83-99
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9535

El Twitter de Paulo Freire. Resignificaciones y horizontes de la educación desde 'Pensar con los sentimientos'

Paulo Freire's Twitter. Present-Day Education Redefinitions and Horizons of Education Since 'Pensar con los Sentimientos'

Marc PALLARÉS PIQUER

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5767-6894>

pallarem@uji.es

Universidad Jaume I de Castellón, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3109363>

RESUMEN

Se presentan algunos de los debates que laten en la educación actual. Se ha recurrido a fragmentos de la obra de Freire menores a 140 caracteres, que, anunciados en forma de twits, nos ayuden a analizar significativamente diferentes cuestiones socio-educativas actuales. Se han contrastado con el contenido de la obra del filósofo Álvaro B. Márquez-Fernández *Pensar con los sentimientos*. A raíz de cuestionar la exigencia asignada a la educación de convertirse en una especie de placenta social, a partir de concebir la esperanza como algo que funciona como forma de acompañamiento de supuestos pedagógicos reconstructivos y a la estela del reclamo de la consciencia de nuestra sensibilidad para asignar afectos a la vida y a nuestra experiencia (para aprender a convivir mediante razonamientos y sentimientos), la aproximación al legado de estos dos autores nos han permitido presentar pautas y procesos que proporcionan oportunidades de autoconstrucción y también evidenciar la necesidad de reclamar una pedagogía que no eluda la reflexión sobre el sujeto de la educación

Palabras clave: Educación; Freire, Álvaro B. Márquez-Fernández, filosofía de la educación; estructura social, nuevas tecnologías.

ABSTRACT

This article presents some of the debates surrounding current education. It has been used fragments of the work of Freire less than 140 characters, which, announced in the form of twits, help us to analyze significantly different current socio-educational issues. They have been contrasted with the content of the work of the philosopher Álvaro Márquez-Fernández *Pensar con los sentimientos*. As a result of questioning the demand assigned to education to become a kind of social placenta, from conceiving hope as something that works as a way to support reconstructive pedagogical assumptions, and as a result of the claim of the conscience of our sensitivity to assign affections to life and our experience (to learn to coexist through reasoning and feelings), the approach to the legacy of these two authors has allowed us to present guidelines and processes that provide opportunities for self-construction and also demonstrate the need to claim a pedagogy that does not evade reflection on the subject of education.

Keywords: Education; Freire, Álvaro B. Márquez-Fernández, philosophy of education; social structure, new technologies.

Recibido: 04-03-2019 • Aceptado: 20-04-2019



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Aprender a pensar acerca de lo que sentimos es lo que hace posible aprender a razonar desde lo sentimental. Se trata de hacernos incluyentes en este espacio de la existencia sensible que es consustancial a la Vida y que no puede quedar restringido a través del control racional de las emociones y los afectos.

Álvaro B. Márquez-Fernández

INTRODUCCIÓN

Desde que hace algunos años Twitter se consolidó como vehículo de comunicación social comenzó a regular aspectos de nuestra vida tales como los campos simbólicos del pensamiento o la creatividad (Márquez-Fernández: 2015). También reestructuró alguno de los pilares sociológicos y comunicativos, ya que hizo posible que los antiguos receptores de información se convirtieran también en productores y transmisores. De esta manera, cuando un twit pone en contacto a una cantidad indefinida de personas, se establece una semiótica del sentido (Fabbri: 2004) en la que quien escribe y el twit termina por emitir un mensaje que queda determinado por el peso simbólico de los signos.

La eficacia comunicativa de un twit no radica tanto en la agudeza por sí misma (definida por Lichtenberg como “lente de aumento”¹) como sí en la posibilidad de que esta agudeza se ponga al servicio de la reflexión. Un twit transmite un mínimo de sonido con un máximo de sentido. Aunque su fuerza comunicativa sea consecuencia de la elocuencia, la entidad (comunicativa) procede de la carga alusiva: la connotación expresiva de un twit viene tanto de lo que queda escrito en sus limitados caracteres como de aquello que lo inspira (en cierta manera, ya nos lo dijo Marco Aurelio hace muchos siglos: “Que la afectación no maquille tu reflexión”).

A raíz de lo expuesto, se van a extraer fragmentos de la obra de Paulo Freire menores a 140 caracteres, para que, en el presente artículo, tomen forma de twits. También queremos rendir homenaje al filósofo Álvaro Márquez-Fernández, que nos dejó recientemente, por eso se va a recorrer a la excelsa *Pensar los sentimientos*, imprescindible obra del filósofo venezolano, para derivar hacia estados valorativos todo aquello aportado por ambos autores.

La selección y el contraste quedan justificados porque, a pesar de los años transcurridos desde el deceso de Freire, ocurrido en 1997, conviene tener presente que:

Algunos conceptos freireanos son básicos para intentar comprender su relevancia en la actualidad (...): la cultura, el diálogo, el método de alfabetización, la disyuntiva opresora/oprimido, los procesos de concientización y el educador (Villegas: 2016, p. 88).

Se trata, por lo tanto, de una selección de fragmentos que es fruto de una revisión hermenéutica de la obra de Freire. Concebiremos la hermenéutica como la capacidad para interpretar un texto, para comprenderlo, para situarlo en contexto, para entender al autor/-a y a sus intenciones (García Bravo y Martín Sánchez: 2013). Así, se propone hacer uso de la interpretación como herramienta intelectual para generar explicación y, por lo tanto, facilitamos que “la hermenéutica entre a jugar un papel central como método de indagación y pesquisa cualitativa para producir comprensión en las ciencias humanas” (Martín Sánchez: 2014, pp. 86-87).

¹ Citado en Recas (2015).

Así pues, el uso de la hermenéutica queda justificado porque la selección de los fragmentos de la obra de Freire que aparezcan en este artículo se aproximarán a la producción del sentido analítico que proponemos desde estas mismas páginas; todo ello con el objetivo de que la hermenéutica pase a ser una herramienta al servicio de las ciencias sociales que sugiera y determine, fenomenológicamente, la comprensión de los textos como una preestructura ontológica, que, además, tras el contraste con *Pensar con los sentimientos*, devendrá un saber con fondo y forma y concomitante a las propuestas metodológicas que cada disciplina (de las que conforman las ciencias sociales) establezca².

Aprovechando la apelación de Freire a la reflexión, a la conciencia, a la deliberación y al debate (Pallarès Piquer: 2014), y sustentando todo ello en la concepción pedagógica de Álvaro Márquez-Fernández que entiende que “enseñar a través de la pedagogía solo es posible si quien enseña lo hace desde la praxis personal y subjetiva de que quien enseña no enseña lo aprendido, sino que enseña una experiencia para aprender” (2014, pp. 124-125), utilizaremos los fragmentos (en forma de twits³) de la obra de Paulo Freire con la finalidad de sugerir “escenarios y situaciones de forma que se conviertan en facilitadores de encuentros, suscitadores de interacción social, catalizadores en suma de procesos que proporcionen al sujeto oportunidades de autoconstrucción” (García de Dujo y Mínguez: 2011, p. 274).

Al fin y al cabo, el legado de Freire nos facilita el acceso a la autoconciencia, hecho que permite a la pedagogía sugerir claves para reconstruir procesos; en este sentido, el hecho de “pensar con la razón” refuerza la significación de la experiencia de aprendizaje para poder guiar a quien aprende (el aprendiz) en su camino tenaz hacia la búsqueda de todos aquellas manifestaciones de la realidad que puedan ser exploradas y reestructuradas como conocimientos y/o saberes (Márquez-Fernández: 2014).

Lo descrito por Freire en otros contextos (pasados) y lo redactado por Álvaro Márquez-Fernández más recientemente, en *Pensar los sentimientos*, nos servirá para concertar distintas experiencias sociales y para presentar referencias que trasciendan a aquellos marcos de contextualización inmediatos, núcleo de algunos de los debates educativos de esta época en la que vivimos, conformada por un presente efímero en el que, a menudo, quemamos el tiempo para convertirlo en seguida en otra cosa, sin que ello implique necesariamente que seamos capaces de vincular este presente con la sinuosidad de gran parte de las facticidades históricas que nos acompañan.

1. EDUCACIÓN, HUMANISMO CIENTÍFICO Y CONCIENTIZACIÓN

Decía Schopenhauer que la “la vida es un negocio que no cubre gastos”. En esta vida, algo tan importante como la educación tiene la misión de transmitir saberes y contenidos preestablecidos curricularmente, así como canalizar (positivamente) las ondas de la vida del alumnado. La educación, continente sin límites, espacio de desplazamiento⁴, prurito social y lugar de compromiso con la memoria⁵ (Esteve: 2010), en las sociedades actuales se concreta en una serie de etapas (primaria, secundaria, ciclos formativos, universitaria,

² Si esto es posible es porque, a partir de Heidegger, la hermenéutica se empezó a entender como algo que se podía encontrar al margen tanto de su consideración como conjunto de reglas para la interpretación como de su condición de soporte metodológico de las ciencias humanas (Bodei: 2001).

³ En este sentido, aunque 140 caracteres puedan parecer pocos, como señala Besalú (2010, p. 263) Freire siempre sintió la necesidad de “dar un significado real a las palabras, lejos de la grandilocuencia y de la vacuidad. Las palabras deben referirse a realidades conocidas, próximas o lejanas”.

⁴ En consonancia con Garcés (2015), consideramos que la educación es el inicio de un “desplazamiento”, un punto de inflexión hacia un exterior que nos (pre)dispone a alejarnos incluso de nosotros mismos.

⁵ En su excelsa *Pasión Intacta*, Steiner asegura que “la atrofia de la memoria es el rasgo dominante de la educación y la cultura de la mitad y las postrimerías del siglo XX” (1997, p. 38).

etc.) que buscan transmitir todo aquello que se considera irrenunciable y necesario para la existencia de la ciudadanía de cada momento (Del Dujo y Mínguez: 2011).

Las interpretaciones que podemos desarrollar acerca del *hecho educativo* son muy diversas, pero eso no implica "que todas sean apropiadas, ni tan solo buenas en un sentido ético y moral" (Martínez, Esteban, Jover y Payá: 2016, 19); porque la educación es una acción, pero también es un efecto (Wester: 2008). En este sentido, cualquier enfoque metodológico que ambicione aproximarse a la racionalidad pedagógica entenderá la educación como un conjunto de procesos intencionados cuya acción pedagógica es concebida como un *hacer*, no como un *pensar*, porque hablamos de actuar en contextos sociales y educativos determinados (Martín: 2013). Por eso la educación asigna preponderancia a la realidad, inherente a sus objetos de conocimiento (Riveiro, Latorre y Blanco: 2018), y debe exigir a la(s) ciencia(s) que la analiza(n) condicionantes basados en una acción que "invite a conocer, a interactuar unos sujetos con otros; [educar] es reflexionar sobre el aquí y el ahora, sobre el ser y estar en el mundo" (Martín: 2013, p. 81).

La educación es, pues, un acontecimiento concreto, una realidad práctica; el enfoque metodológico de la concepción educativa de Freire habitualmente es enmarcado dentro de la dialéctica⁶ que se basa en la relación biunívoca "teoría-praxis". En este sentido, estas palabras resultan significativas:

Esta caracterización es válida hasta un cierto punto, principalmente por lo que concierne a su modelo de pedagogía radical y a la concepción de la búsqueda-acción participativa. Pero este ideal regulador de unidad entre teoría y práctica no puede aplicarse directamente como base para evaluar todas las formas de investigación social. Este modelo teórico-práctico tiene que enmarcarse, por lo tanto, en una concepción histórica más amplia de las ciencias sociales. Orientación que él nombró a veces como humanismo científico (Allen y Torres: 2003, p. 106).

En las palabras que veremos a continuación, y que podrían adoptar la forma de un twit, Freire argumentó que, para aquellas personas que acometen la acción cultural con la mirada focalizada en la libertad:

«La ciencia es el instrumento indispensable para denunciar los mitos creados por la derecha, y la filosofía es la matriz de la proclamación de una nueva realidad» (Freire: 1975, p. 20).

Siguiendo este hilo, Álvaro Márquez-Fernández concibe la filosofía como una experiencia racional creada a partir de la intersección circunscrita entre la realidad y nuestras ideas sobre ella, hecho que le porta a aseverar que "de esa relación fenomenológica entre la presencia-apariencia y la presencia-ausencia de los objetos e ideas de la realidad, surge la filosofía como experiencia racional del pensamiento" (2014: pp. 71-72).

En consecuencia, y haciendo confluír lo escrito por Freire y por Álvaro Márquez, podemos aceptar a la filosofía como metodología de la historiografía y a la ciencia como eje canalizador de lo universal concreto (y presente en todo acontecimiento [Santos: 2012]). A través de ambas, disponemos de la capacidad para asimilar el sentido de la educación, entendida como la conciencia de la necesidad, esto es, el escenario de las posibilidades reales del actuar, y reservamos a la antropología filosófica la finalidad de ofrecer ejemplos de "existir humano" que colaboren con la tarea de comprensión de la educación (Gómez, Gallo y Planella: 2018).

⁶ Afirma Freire (1974, p. 90) que "[...] el diálogo no puede existir sin un amor profundo por el mundo y por los hombres. Nombrar al mundo, que es un acto de creación y de re-creación, no es posible sin estar impregnado de amor. El amor es, al mismo tiempo, el fundamento del diálogo y el diálogo mismo... el amor es compromiso hacia los demás hombres". Esta (re)valorización de la dialéctica ha servido como punto de inflexión de postulados pedagógicos que forjan teorías educativas que tienen como finalidad nuclear "Lograr acercar [a profesorado y alumnado] a una negociación que aproxime al estudiante al saber formal académico que responde a estándares o teorías universales. A esto se le conoce como hermenéutica-dialógica" (Jiménez, 2015, p. 649).

A partir de la posibilidad de conversión de *cualquier cosa o hecho* en conocimiento, asimilando gran parte de lo que se agita en nuestro interior (pero también en el mundo), la educación nos prepara para realizarnos (Ballesta y Céspedes: 2016), es decir, para que cada persona sea capaz de crear *su* historia en función de unos condicionantes que Weber explicó que marcan nuestra ética de la vocación. Hablamos de una vocación que, en pleno siglo XXI, viene condicionada por el hecho de que las personas:

Buscan aprender más allá de las instituciones responsables de la formación de individuos. [...] Se tiene la posibilidad de tomar parte en colectivos ciudadanos que les permiten acceso directo, sencillo y práctico al conocimiento (Zaldívar y Laudo: 2017, p. 41).

A pesar de que Freire no desarrolló unos postulados filosóficos exhaustivos de las ciencias humanas o sociales (Allen y Torres: 2003), retomó el interés de Goldmann por conocer la vía a partir de la cual las estructuras sociales generan posibilidades para la conformación de nuevas maneras de conciencia. En base a este enfoque estructuralista histórico, hay un conjunto de cuestiones a las que Freire puede considerar como “verificables objetivamente” (las relaciones opresor-oprimido, la estructura de las desigualdades, etc.). Sin embargo, su interés se centró en resituar al estructuralismo histórico en el marco de la idiosincrasia de la práctica, lo que le exigió llevar a cabo un análisis más profundo de la acción participativa. Allen y Torres (2003, p. 98) evidencian un ejemplo concreto cuando explican que Freire puso en duda “los proyectos de extensión rural en los que los agrónomos tratan de imponer soluciones tecnocráticas a los campesinos. El resultado es una forma de mesianismo tecnológico (...) que desemboca en una forma mecánica de modernización que ilustra que las técnicas no son neutrales”.

En contextos como este, la ciencia social acaba convirtiéndose en una vía de “invasión cultural”, y, a tenor de ello, Freire afirma que:

«Los invasores hacen uso de las ciencias sociales, la tecnología y las ciencias físicas para mejorar y pulir su acción» (Freire: 1985, p. 151).

Así, no hay ninguna disciplina basada en la conducta que pueda asimilar significativamente la comprensión de la dialéctica de las relaciones «ser humano-mundo» (Pippin, 1997) ni que pueda prever (ni siquiera aceptar) la posibilidad de la concientización⁷, circunstancia que se pone de manifiesto en este mensaje en forma de *tweet* tan explícito como, al mismo tiempo, demoleedor:

«La concientización es viable tan solo porque la conciencia del hombre, aunque esté condicionada, es capaz de reconocer que lo está» (Freire: 1975, p. 30).

De esta manera, podemos sugerir que será difícil que una nueva tecnología pueda afianzarse como soporte social si no va acompañada de una transformación cultural y de un conjunto de acciones en el campo de la cultura popular (Pallarès Piquer, Chiva, Cabero y Caro: 2018).

En Freire, el Humanismo científico y la concientización forjan el acontecimiento⁸ como pliegue de lo real (Pallarès Piquer: 2018), es decir, como una especie de fisura de lo ideal, como una discontinuidad o como

⁷ La concientización es “el proceso por el cual (...) el sujeto encuentra la capacidad para detectar. En términos críticos, la unidad dialéctica entre uno mismo y su entorno. Por eso reafirmamos que no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad entre teoría y práctica y entre reflexión y acción” (Freire: 1990, p. 160). Consideramos necesario recordar que los procesos desarrollados a través de la concientización no son meramente cognitivos (formas de percepción estructural), también tienen un componente ético. Se trata, como muy bien explica Sullivan (1990), de una conciencia dual que intenta adaptarse a aquellas funciones que se le han concedido.

⁸ En cierta manera, cuando Alvaro Márquez-Fernández afirma que “el pensamiento es para el pensar el acontecimiento, el arribar al campo de las ideas que reflexionamos simbólicamente, a través del código de los signos concretos” (2014: p. 119) está confiriendo al pensamiento un estatus de antesala de las ideas, que serán las que después regularán las transiciones hacia las formas postconvencionales de pensamiento y desplegarán aplicaciones existenciales, que se

un marco de actuación que tiene la posibilidad de canalizar el sentido, los anhelos, los intereses y la evolución cognitiva de los individuos desde las diferentes estrategias de la acción educativa misma.

Un acontecimiento educativo es una exposición que no fija condiciones a lo que está por venir ni a *quien* pueda llegar, y que tampoco no se debe domeñar ante las adversidades, por eso “una educación con sentido ético ha de esforzarse en fortalecer vínculos con todos los seres humanos y con las condiciones ambientales que hacen posible una vida más digna” (García del Dujo y Mínguez: 2011, p. 269).

A raíz de esta demanda de vinculación con *los otros*, bajo el choque *de* y *con* la realidad y bajo el paraguas de los sueños en forma de contextos “ideales” (sueños muy presentes en congresos y debates educativos internacionales que se llevan a cabo en la actualidad), despuntan algunos obstáculos (Pallarès Piquer: 2019), hablamos de adversidades que a menudo impiden que las demandas de *mejoras* en los sistemas educativos tengan en cuenta aquello que Philip Roth llamó “el imposible control de las cosas reales”. Para evitar este inquietante intento multiforme de someter el conjunto de los fenómenos sociales a la hegemonía de la educación (y a un conjunto de preceptos supuestamente incuestionables), Freire ya nos avanzó que:

«El investigador crítico tiene que saber querer la verdad de la realidad y no adaptar la realidad a su propia verdad» (Freire: 1978, p. 70).

La educación y muchos de los debates que esta suscita necesitan de circunspección; la educación nos confiere (o, por lo menos, nos debería conferir) la posibilidad de salir de nosotros mismos y de habitar otras conciencias. Algunos de sus principales problemáticas (la inclusión escolar, el absentismo, la falta de recursos para afrontar las necesidades específicas de una parte del alumnado, la adaptación de las nuevas tecnologías, etc.) se instalan continuamente en el centro y terminan condicionan el desarrollo de su día a día (Varona: 2016), por eso la pedagogía necesita explorar aquello que se (nos) escapa “al control”; la demanda de contextos educativos ideales que nos llegan desde diferentes foros, en cambio, lo que hace es negarlo; la pedagogía constata la pluralidad, pero la demanda de contextos ideales la conjura; la pedagogía enseña la moderación, la demanda de contextos utópicos donde desplegar una educación ideal sugiere una cierta desmesura; la pedagogía tiene que ver con la atención, la demanda de contextos ideales deviene una fuente de deseo; la pedagogía debe dirigirse hacia un conjunto de proyectos humanos y tiene que insertarse en ellos (Valladares: 2017); la propuesta de instauración de contextos irreales, en cambio, otorga al campo de la educación unas exigencias “de protección” similares a las de la placenta, puesto que pretenden aunar y condicionar las experiencias del pensamiento y su creatividad a (supuestos) paradigmas que funcionan como nexos sistémicos de totalidades absolutas.

Estas exigencias de protección (a las que hemos llamado, en el párrafo anterior, “placenta”) perciben la acción del aprendizaje como un resultado sumatorio incapaz de integrarse en los complejos procesos que derivan del análisis de la conciencia racional (Márquez-Fernández: 2017), y no tienen en cuenta que, en educación, no todo se reduce a la condición humana, a la sucesión de códigos culturales o a la variedad de formas sociales (Fuentes y Calderín: 2017); se hace necesario contar también con las acciones humanas y con sus desvanecimientos en la inercia de los hechos (Herazo, Valencia y Benjumea: 2018). Y también necesitamos prestar atención a *algo* que, en realidad, se encuentra fuera de la jurisdicción de la praxis y del sentido práctico de un quehacer educativo que, en cierta manera, embota cada vez que queda reducido a una manifestación sociocultural instrumental cuya (única) función es la búsqueda de la verdad (o cuyas formas de representación se limitan a recursos y energías doblegadas a la mera utilidad humana, ya que, en plena era digital, a menudo se pretende que este quehacer educativo ofrezca al alumnado actual todas las posibilidades latentes en la trascendencia [Cañadas, Castejón y Santos: 2018]).

2. UNA RESIGNIFICACIÓN NECESARIA: DISPENSAR A LA EDUCACIÓN DE SU FUNCIÓN DE PLACENTA

Vivimos unos tiempos en los que la transmisión del saber pluraliza las fuentes de las que “bebe” el quehacer educativo, una época en la que se asigna a la educación la obligación de solucionar (o, por lo menos, de minimizar) gran parte de las problemáticas sociales: la escuela como solución a (casi) todos los “males”. Actuando con este elevado nivel de exigencia, en ocasiones no se tiene en cuenta que toda realidad es como un holograma en cuyos eslabones hay copias del modelo de fluctuación del todo (Pribram: 1991), esto es, se ignora que en el campo educativo estas actitudes exigentes terminan rechazando algunas alternativas y oposiciones entre lo uno y lo múltiple, entre acción y contradicción –categorías nucleares en la dialéctica de autores como Platón o Hegel.

Cuando hay que afrontar reformas en los sistemas educativos o cuando en un contexto muy concreto se reivindica una metodología determinada, investigaciones recientes demuestran que las decisiones adoptadas suelen desembocar en posicionamientos idealistas que no ayudan en la tarea de mejorar la educación (Pallarès Piquer, Chiva, Planella y López: 2019). Al hilo de esto, Freire, apelando a Sartre, nos dice que:

«Hay dos maneras de caer en el idealismo: una consiste en disolver en la subjetividad lo real; la otra, niega toda la subjetividad en nombre de la objetividad» (Freire: 1975, p. 14).

No obstante, el idealismo no es el único precipicio en el que puede caer la escuela actual (Pallarès, Traver y Planella: 2016), por eso proponemos un contraste entre fragmentos de la obra de Freire y segmentos de *Pensar con los sentimientos* como reflexión al servicio de una acción pedagógica que no otorgue a la educación una función de placenta sino que se apoye en la *synousia*⁹ como piedra angular. Hablamos de reclamar que las administraciones públicas y la disciplina pedagógica tomen como soporte la necesidad de cohabitar con aquello que afecta a este cajón de sastre al que llamamos “educación”, y que todo ello se sustente en la posibilidad de evolucionar y llevar a cabo múltiples cambios de sí. La educación es, a la vez, *mathêsis* y *ascesis*¹⁰; lo trascendental está en sus prácticas, en unos ejercicios de “convivencia” con algunas dificultades que no impiden que, al socaire de quien va a impartir la clase, en el interior del alumnado se enciendan diferentes llamas del saber.

Campo fundamental de la humanidad, elemento de primer orden que no puede acrisolarse en el tiempo, la educación debe presentarse no como mero conocimiento sino como palanca de un tejido social que, a través de la comunicación entre personas, se propenda hacia “formas de vida” (Planella y Pallarès Piquer: 2018); por eso:

«La comunicación entre los sujetos acerca del objeto se establece a través de la intersubjetividad» (Freire: 1973, p. 136).

Este escenario de intersubjetividad en Freire no es estrictamente epistemológico (no se centra en la búsqueda del conocimiento ni de la consciencia verdadera) sino más bien procesal: sirve para dar cuenta de la comunicación entre los agentes y la realidad social (Allen y Torres: 2003). Esto nos permite considerar la

⁹ Estableciendo una analogía con la concepción teológica que concibe la *synousia* como una especie de participación de Cristo en la esencia de Dios el Padre, aquí la presentamos como el momento (inicial) para aprender a pensar autónomamente, sin la necesidad de presupuestos que circunscriban a la acción educativa en situaciones de acotación de la racionalidad. *Synousia* como espacio de permanencia en el tiempo, como posibilidad de comparación entre sí de los diferentes estados de las personas y como eje de actuación pedagógica capaz de canalizar tanto la esencia del pasado como el compromiso del futuro.

¹⁰ Es evidente que, en muchas ocasiones, la *ascesis* se desvanece: en la acción educativa del día a día, por ejemplo, lo que realmente sucede es que, de una manera u otra, se van produciendo disfunciones, tanto en la indiferenciación de algunas necesidades elementales (que terminan por no ser atendidas) como en la repetición de aquellos movimientos cíclicos que, en realidad, resultan inherentes a todo proceso vital.

educación como un *êthos* basado en la tenacidad del maestro/-a, condicionada por actividades plurales, sea en consonancia con una metodología concreta, sea en la guía de un objetivo pedagógico, sea como constructo transformativo que fomenta el cuidado de la persona y el desarrollo de formas de subjetivación (Fuentes: 2016), o sea en base a la relación del alumnado consigo mismo¹¹. Hablamos de un escenario de intersubjetividad que porta a Álvaro Márquez-Fernández (2014, p. 103) hacia la dimensión de la pasión, esto es, “a esa otra conciencia que ha perdido la sensibilidad, (...) que se debe lograr y obtener a partir de una aprehensión de la realidad que impacta en su placer estético a nuestros sentidos y sentimientos”. Por lo tanto, la intersubjetividad de Freire nos guía hacia un *êthos* que asume la aprehensión de la realidad explicitada por Álvaro Márquez y que debe contar con puntos fijos (decisiones estratégicas, metodologías eficaces, etc.) que eviten que a la educación se le exija la necesidad de ser esa placenta social que lo tenga que solucionar casi todo. De esta manera, más que una medicina social, la educación debe ser “una episteme, (...) una construcción [de saber, de convivencia, de evolución humana, etc.] a partir de la experiencia del pensamiento y del razonamiento dialéctico y complejo acerca de nuestro modo subjetivo de aprehender los significados del mundo”.

No obstante, estos significados del mundo, actualmente, en la realidad educativa están totalmente condicionados por “un fantasma que recorre el mundo [educativo actual]: el fantasma de la evaluación, de las competencias, de los logros, de los estándares, estrategias que despojan al maestro de la posibilidad de construir una subjetividad y lo abrigan bajo máscaras del mercado y la globalización (Echeverri: 2003, p. 6). Esta globalización a la que alude Echevarri no solo aumenta el número de sectores que intervienen en el ámbito de la educación sino que establece una convergencia en los discursos y en las prácticas que se desarrollan (Tarabini: 2013), es lo que Dale (2000) caracterizó como la instauración de una agenda educativa que se organiza globalmente.

Ante tales circunstancias, cabría preguntarse qué medios tiene a su alcance la pedagogía para escapar de la paradoja de la individualización totalizante que conlleva el proceso de expansión de las nuevas tecnologías –una individualización que hace que muchos adolescentes hoy tengan menos necesidad de compartir espacios físicos con sus compañeros/-as que antaño– y, a la vez, para poder abandonar la engañosa protección de la cerrazón en sí misma en la que la pedagogía ha caído. En este estado de cosas, ¿son las nuevas tecnologías y la globalización unas meras proyecciones del saber instrumental o pueden erigirse en maneras de desvelar la realidad? Para Freire, en cualquier era de cambios y transformaciones que se pretenda basar (exclusivamente) en la tecnología lo que terminará sucediendo será que:

«El mito de la tecnología sustituirá a las entidades mágicas que antes explicaban las situaciones problemáticas» (Freire: 1975, p. 20).

Con esta aseveración, renuncia a conferir a la evolución tecnológica la capacidad de acuñar en los objetivos de los humanos una especie de sello que tome forma de hecho social interdependiente (capaz de correlacionar a humanos y a elementos tecnológicos). Como muy acertadamente afirman Allen y Torres (2003, p. 175) “para Freire la dimensión del desarrollo, positiva, implica una noción de humanización como vocación ontológica¹², una problemática que él relaciona con las condiciones sociales que permiten la formación de posibilidades humanas que impliquen la construcción activa de la libertad humana”.

¹¹ Volpi (2012) aduce que uno de los preceptos pedagógicos nucleares tiene que ser el “conocerse a sí mismo”. Este es uno de los retos que debe afrontar la escuela del futuro, puesto que “en la modernidad avanzada se realiza la individualización bajo las condiciones de un proceso de socialización que (...) impide gradualmente la autonomía individual” (Beck: 2006, p. 215).

¹² Esta vocación ontológica es la que, para Freire, debe conducir a los humanos a ser sujetos (y no objetos, como se ha evidenciado en una cita anterior); tenemos la capacidad de ser sujetos a través de análisis acerca de nuestras situaciones concretas y “cuanto más reflexionamos entorno a ellas –papel coadyudante del educador–, más dispuestos nos hallamos a intervenir en el contexto social para transformarlo” (Fullat: 2000, p. 148).

Sin embargo, para Arostegui y Saborido (2005) las transformaciones actuales de la educación confluyen con un discurrir histórico pautado que, aunque no fija rupturas decisivas, instaura unos cambios que se encuentran “estrechamente relacionados con las innovaciones tecnológicas (...) en tiempo real, con la transformación de las ideas y con las nuevas condiciones del capitalismo flexible” (Arostegui y Saborido: 2005, p. 22).

Aun así, los diseños curriculares tienen que liberar a la educación de su función de placenta social y deben migrar hacia dimensiones del saber que no se reduzcan a desafueros modélicos pseudo-comunicativos (Comparada y Morgado: 2017). Se trata de reafirmar el objetivo de afrontar los retos que se les presuponen, pero que lo hagan en función de la clarividencia comprensiva y afectiva, a partir de contenidos que relancen a la educación por encima de los valores de cambio y del uso de los recursos humanos como engarces emergentes del mercado (Hernández: 2017).

Cuestionar la función de placenta social asignada a la educación, situar en el centro del debate la manera en la que las nuevas tecnologías deben integrarse en la acción educativa y hacer referencia a la globalización nos sirve para confirmar que, del predominio del “ver” de la pedagogía clásica se hace necesario pasar, como hizo Masschelein (1998), a una propuesta basada en espacios y tiempos educativos con otros significados. Se trata de promover proposiciones creativas con un alto grado de flexibilidad curricular que propongan caminos pedagógicos repletos de fenómenos significativos y multimodales derivados de la peculiar facticidad en la que se encuentran hoy las vinculaciones del alumnado con la escuela (Sierra, Caparrós, Vila y Martín: 2017). Todo ello con el fin de que la educación no sea reducida a una placenta social donde cobijarlo casi todo y que la pedagogía no se convierta en “un discurso vacío ni una receta o un conjunto de ellas que se aplican de manera automática a procesos y acontecimientos en las instituciones o en el contexto amplio de la educación” (Rodríguez: 2005, p. 284).

La mención a otros espacios y tiempos del párrafo anterior se ha hecho en sintonía con aquella concepción de la educación que concibe que ninguna meta es susceptible de ser confirmada de forma aislada (Ayala: 2018), al margen de su contexto global (holístico). Sin embargo, no queremos limitar las opciones existenciales de la acción educativa al conjunto de funciones que le propone la mirada social. <eximiéndole de su función de placenta, lo que sí que pretendemos es dispensarle de tener que reducir sus objetivos a los confines marcados por la experiencia inmediata (Keleher: 2017); con esta descarga de valencias ópticas sugerimos que existen múltiples paradigmas (en cuanto que toda observación está acompañada de “teorías”) e interminables visiones del mundo (en cuanto que distintos constructos conceptuales crean formas diferenciadas de percibir la realidad). Sin embargo, lo asumimos sin la pretensión de pedir a la educación que sea capaz de localizar la totalidad de los enigmas de la existencia, puesto que “educar no es solo elegir fines sino aceptar las limitaciones que inevitablemente se imponen desde el inicio a la condición humana” (García, Gil Cantero y Reyero: 2017, p. 21); pero reivindicamos afrontar estas limitaciones con un optimismo que, ciertamente, va más allá del estado de superación del placer agri dulce que sentimos en aquellos momentos en los que pasamos las páginas de un álbum familiar, pues:

«Hace falta una clase de educación basada en la esperanza» (Freire: 1975, p. 9).

3. EL FUTURO EN EL PRESENTE: LA EDUCACIÓN BASADA EN LA ESPERANZA

No son pocas las ocasiones en las que cuestiones como la dificultad de formular previsiones para el futuro, el respeto por lo dramático de los hechos del presente o la sensación de precipicio e incertidumbre por el devenir del ser humano son percibidas como hechos pesimistas. Sin embargo, para Freire esto no implica aceptar la esencia ineluctable del curso de la historia, ni siquiera para los hechos que catalogamos como esencialmente negativos:

«El hogar y la escuela funcionan en gran medida como agencias que preparan a los invasores del futuro» (Freire: 1985, p. 152).

Corresponde a este futuro la proposición de escenarios y categorías al servicio de la reflexión de los objetivos de la educación en su singularidad, con una pedagogía que no huya del análisis del sujeto de la educación (García, Gil Cantero y Reyero: 2017). Las sociedades actuales, con sujetos que manifiestan sus relaciones básicamente (aunque no exclusivamente) a través de redes sociales e imágenes, necesitan de contextos de debate preparados para el análisis crítico de sus condicionantes (Marcos Dipaola: 2017). Y, para tal empresa, proponemos la *esperanza* como constructo pedagógico involucrado con el mundo en derredor:

«Actuar sin esperanza, basada en la necesidad de que la verdad sea una cualidad ética de la lucha, es equivalente a negar que la lucha sea una de las piedras angulares» (Freire: 2005, p. 9).

Hablamos de la esperanza como flujo de (re)conexión del pasado y el futuro dentro del presente de la experiencia y de la imaginación creativa (Marramao: 2011); esperanza como eje articulador de acciones humanas que ayuden a fortalecer las propuestas pedagógicas basadas en situaciones de comunicación insertadas en procesos de resignificación social; esperanza como vehículo de cohesión interhumana que desarrolla un papel ontológico: sin el ámbito de lo que la esperanza tiene de cotidiano no podemos llevar a cabo ninguna de nuestras tareas más trascendentes (Beuchot: 2016), porque la esperanza proporciona el contexto motivacional como vocación ontológica capaz de actuar, como en el imperativo ético Von Foersteriano, de tal forma que nos permite generar nuevas posibilidades (Pallarés Piquer y Chiva: 2018).

El uso que Freire hace del término esperanza tiene “un origen teológico, [puesto que] él se encarga de apoyarlo en una metafísica esencialista o teleológica” (Allen y Torres: 2003, p. 78). Sin embargo, se trata de una concepción de la esperanza que permite concebir un punto de inflexión desde el que atalayar la complejidad de las adversidades del presente; y no solo como presentación de supuestas soluciones a dichas adversidades sino como vía de acceso a la riqueza de un mundo plural “sin vértices y centros estables, caracterizado por una multiplicidad irreductible de experiencias, imágenes y narrativas. Solo de esta forma lograremos recomponer dentro de nosotros mismos el multiverso temporal que penetra la gramática de las formas-de-vida, el tiempo del trabajo y el tiempo para el amor, el tiempo perdido y el ganado” (Marramao: 2011, p. 94).

Si queremos afrontar con rigor los debates sobre la pedagogía que precisamos para analizar los contextos educativos del futuro hace falta una metafísica analógica “con la suficiente capacidad para sacarnos del equivocismo en el que nos encontramos sin condenarnos al univocismo en el que estuvimos” (Beuchot: 2016, p. 106).

Liberar a la educación de su función de placenta, describir las formas de integrar las nuevas tecnologías en las prácticas escolares, afrontar el conjunto de los retos educativos de hoy, son aspectos que se deben canalizar mediante posicionamientos que desemboquen en una ontología que ni puede separarse de la pedagogía ni tiene que ser rígida, pues “educar en una concepción del hombre, en una antropología filosófica, es una ontología de la persona” (Beuchot: 2016, p. 106).

Hacemos referencia a una esperanza que se objetiva, que nos pone en relación con la actividad de los demás, que deja señales, que dispone de un valor (permanente), que planifica contextos educativos cooperativos y que acepta que:

«El futuro evoluciona partiendo de la transformación del presente tal como este va sucediendo. No es lo que nos hace falta ser, sino aquello que hacemos con el presente» (Freire: 1996, p. 111).

Hablamos de la esperanza como un presupuesto de formas de interacción y de trasvase de información (de la pizarra digital hacia el alumno, por ejemplo), y como constructo antropológico-social que implica la

existencia de la(s) realidad(es), esto es, algo que funciona como forma de acompañamiento de pautas (pedagógicas) reconstructivas de la misma manera que la rectitud de las acciones funciona, en cualquier ámbito social, como elemento de cumplimiento de las normas básicas de convivencia. Esperanza como conexión con un hecho educativo que lo que hace es permitir que fluyan instantes en los que "no se trata de ninguna otra cosa, no se ofrece ningún contenido del mundo al que podamos agarrarnos (...). Es el instante del vacío expiar del tiempo. Allí está el tiempo puro, la pura presencia" (Safranski: 2007, p. 236). Instante del vacío expiar del tiempo a la espera de una esperanza que solo se constituye como actor pedagógico insertado en un acontecimiento, el educativo, que resulta envolvente, pero también incompleto:

«En el hecho de ser incompleta y ser conscientes de ello radican las raíces mismas de la educación como manifestación exclusivamente humana» (Freire: 1985, p. 27).

Reivindicar la esperanza para hablar del futuro de la educación comporta una connotación de validez intersubjetiva, pero supone también categorizar a la pedagogía como punta de lanza inscrita en la totalidad de un conjunto de formas vitales¹³ que no pueden pretender afianzarse, sin más ni más, a ninguna validez normativa del pasado siglo en sentido estricto.

Hablar de esperanza tiene que ver con la necesidad de consolidar a una ciudadanía crítica que no se vea abocada a prácticas escolares limitadas a la racionalidad sino a los acuerdos de *razonabilidad*, es decir, a prácticas escolares que equilibren la posibilidad de cruzamiento dialógico a partir de los tres mundos detectados por Habermas -objetivo, subjetivo y social- (Hoyos: 2013). Planteada así, ni concebimos la esperanza como un actor-sustancia ni la entendemos como una estructura estrictamente homogénea, más bien la oteamos como un escenario de experiencia que da rienda suelta a la agregación de acciones que se puedan orientar hacia la dirección deseada, presentando a la pedagogía no ya la eficacia sino la consistencia de nuestros planes de acción (Romero: 2004), por eso Álvaro Márquez concluye que necesitamos de "una pedagogía de la praxis que ponga en relieve y exija una metódica, unos principios relativos de orden que puedan dar razón de lo que se ha obtenido por medio de la investigación que pregunta acerca del sentido de la realidad" (2014: p. 125).

La causación de la esperanza, por lo tanto, hay que circunscribirla al equilibrio de la tríada de mundos Habermassiana, pero sin olvidar que tiene sus limitaciones, por eso no podrá llegar siempre a la dilucidación de todos los objetivos que tendrá marcados quien ejerza como docente; aun así, la esperanza (con)tiene la posibilidad de propagar continuamente los confines entre la deducción explícita de los hechos y la mera aceptación de situaciones derivadas de la experiencia; la característica más valiosa de la esperanza es, pues, su capacidad para reestructurar más experiencias en evidencias. Con esta facultad, lo que consigue es ensanchar a la pedagogía en su compleción de alcance universal; la esperanza hace posible la sumersión en las prácticas educativas desde una realidad enraizada en un optimismo que no contraviene la reflexión temporal desde un flujo continuo que transite linealmente ni que constituya el "contexto" (pre)conocido de la situación de la acción.

En cambio, sí que puede ayudarnos a percibir el futuro como un proceso en el que la educación sea la iniciadora de fases que, con actuaciones pedagógicas, marquen situaciones y, simultáneamente, sean la consecuencia de reivindicaciones (en forma de reformas educativas, por ejemplo) a las que pertenece (Planella y Jiménez: 2018). Pero también de procesos de socialización a partir de los que se pueda crecer

¹³ Estas formas vitales deben ajustarse a la realidad, aunque "sólo atienden a una posibilidad parcial de esa realidad, a un lado o punto de esa realidad, pero no a lo que podríamos llamar lo sustantivamente definitorio de esa realidad" (Gil Cantero y Reyero: 2014, p. 274). Y es precisamente por esto por lo que la esperanza deviene una agitación ontológica e interna del hecho educativo, por su capacidad de estructuración en un eje pasado-futuro que se corresponde precisamente con la idiosincrasia parcial de la realidad, es decir, con la posibilidad de apuntar modificaciones y con la potestad de plantear revocaciones.

exponencialmente, puesto que, como pasa con los árboles -que aunque sean viejos se convierten en jóvenes cada vez que vuelven a florecer-, la esperanza es una variedad de nuestra propia esencia que detecta las consecuencias de esta y las proyecta en algún espacio mucho más terso.

REFLEXIONES FINALES

Hemos aprovechado la mirada de diagnóstico de Paulo Freire para relacionarla, adaptada a las limitaciones de espacio de un twit, con diversos aspectos relacionados con el campo de la educación. Además, el contraste del legado de Freire con la obra *Pensar con los sentimientos* del sabio Álvaro Márquez-Fernández nos ha permitido caracterizar algunas dimensiones de la pedagogía que necesitamos en un mundo como el actual en el que, ciertamente, muchas de las fundamentaciones tienden a minimizar la capacidad que antaño tenían para erigirse en pilares de referencia de la ciudadanía.

La educación es la matriz de lo infinito, la eclosión de variados destellos que no siempre están al alcance de todo el alumnado (por eso hablamos de fracaso escolar, necesidades educativas especiales...); aun así, la verdadera medida de su valor es la capacidad que dispone de desarrollar el crecimiento personal en cada persona a merced de la fuerza de la acción pedagógica que todo hecho educativo lleva implícita. En el aprender hay diferentes intensidades; en el enseñar, varias profundidades: aprender y enseñar se parecen a unos ejes de transmisión que giran alrededor de un núcleo, el de la educación, que da testimonio de un tercer plano: un escenario capaz de hacer progresar el camino de la vida de cada ser humano.

Educarse es percibir muchas sensaciones y saberes en forma de reclamo, como si fueran promesas de magnificencias eternas (Pallarès Piquer y Traver: 2017); por eso hemos reivindicado la esperanza, que mira y espera a la pedagogía como lo hacen los ojos de un médico, esto es, sin potestad para llenar de manera omnipresente el espacio cósmico con remedios infalibles, pero con la posibilidad de apostar por propuestas que escapen al cálculo.

Atribuir a la esperanza un valor pedagógico no implica entenderla como un influjo invisible de fórmulas mágicas, más bien es un recurso que guía a la acción educativa hacia una yuxtaposición de situaciones en las que el alumnado pueda presentir aquella parte de la eternidad que habita en él. Más que una placenta que la proteja, también se ha evidenciado que la educación lo que necesita es conectar con las fuerzas vitales que laten en la sociedad. La escuela como estufa de *su* presente, la pedagogía como invernadero del futuro y el ejercicio docente como intersección donde alcanzar una temperatura que permita la búsqueda de metodologías y valores que colaboren en la tarea de afrontar la formación humana como algo más que un ideal.

A la postre, lo esencial es huir de concepciones sobre lo educativo que entiendan que aquello que se desarrolla dentro de las aulas son únicamente "procesos educativos (...) intrainstitucionales con base a tiempos planificados y a contenidos que forman al educando" (González: 2013, p. 107), porque entonces la educación es como aquellos espacios que quedan detrás de los escenarios, pues queda reducida a una áurea que se limita a crear puentes para vincularla a aspectos como el mercado laboral, la competitividad, etc.

La finalidad última de la educación es transmitir ideas de lo que es la vida (Pallarès, Unda, Traver y Lozano: 2018). Esto no siempre establece cambios en lo absoluto, pero nos introduce en el tránsito; por eso la educación tiene que facilitar que nuestra vida alcance un estado en el que podamos llegar a graduaciones donde lo que nos rodea merezca la pena ser atendido (es el concepto de "motivación", tan defendido en la disciplina de la psicología de la educación actual).

La clave de todo quizás radique en que el maestro sea capaz de desarrollar su tarea como los grandes escultores, que conservan rígidas las formas pero que saben que algún día quizás tendrán que reestructurarlas, por eso Álvaro Márquez afirma, en un excelso fragmento poético que tiene la capacidad de

encapsular la esencialidad del vivir y de arraigar en el suelo y de abonar el acto de aprender, que “el aprendizaje es (...) una búsqueda indeterminada al ritmo de una praxis que fluye como las aguas de un río desde afluentes de superficie, pero también del subsuelo; sobre todo, porque el aprendizaje en libertad no dispone de un manual o un método cuyas reglas dictaminen por dónde es que debe dar inicio y fin a lo que se aprende” (2014, p. 132).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, R. Y Torres, C. A. (2003). *Pedagogía crítica i canvi social transformador*. València, Denes.
- Arostegui, J. y Saborido, J. (2005). *El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado*. Buenos Aires, Eudeba.
- Ayala, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), pp. 27-41. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51925>
- Ballesta, J. y Céspedes, R. (2016). “Educación para los medios en un entorno digital. Investigación-acción en Compensación Educativa”. *Revista Lasallista de Investigación*, Vol. 13, N° 1, pp. 156-165.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo, Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.
- Besalú, X. (2010). *Pedagogía sin complejos*. Xàtiva, Diálogos Red.
- Beuchot, M. (2016). “Tragedia, Phrónesis y Educación por la Experiencia”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 21, 72, pp. 103-111.
- Bodei, R. (2001). *La filosofía del siglo XXI*. Madrid: Alianza.
- Boileuau-Despreux, N. (1953). *Arte poética*. Buenos Aires, Editorial Clásica.
- Cañadas, L.; Castejón, F. y Santos, M. L. (2018). “Relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la formación inicial del profesorado de educación física”, *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13, pp. 291-300. Doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v1i1.1172>
- Comparada, M. G. Y MORGADO, J. (2017). Processo de Avaliação: Elaboração do Programa Educativo Individual. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, v.6 (4), Edição Especial, pp. 18-31. Doi: <http://dx.doi.org/10.21664/22388869.2017v6i>
- Dale, R. (2000). “Globalisation and Education: Demonstrating a Common World Education Culture”. *Educational Theory*, 50, pp. 427-448.
- Echeverri, J. A. (2003). “El mundo que Foucault dona al pensamiento pedagógico”. *Revista de Educación y Pedagogía*, XV, 37, pp. 5-8.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación, un compromiso con la memoria: un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Fabri, P. (2004). *El giro semiótico*. Barcelona, Gedisa.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. Nueva York, Seabury.

- Freire, P. (1974). *Conscientización*. Buenos Aires, Búsqueda.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva.
- Freire, P. (1978). *Entrevistas con Paulo Freire*. México, D. F. Ediciones Gernika.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid, Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work*. Nueva York y Londres, Routledge.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Heart*. Nueva York, Continuum.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- Fuentes, F. (2016). "Una educación filosófica. Reflexiones Foucaultianas en torno a una educación poética". *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 28(2), pp. 25-51. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teored>
- Fuentes, L. S. y Calderín, N. (2017). Prácticas en la enseñanza de la lectura en grado primero en instituciones oficiales municipales, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 82, pp. 488-515
- Fullat, O. (2000), *Filosofía de la educación*. Madrid, Síntesis.
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- García Bravo, W y Martín Sánchez, M. A. (2013). "Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación". *Pulso*, 36, pp. 55-78.
- García del Dujo, Á. y Mínguez, R. (2011). "Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas". *Educación XXI*, 14(2), pp. 263-285.
- García, J., Gil Cantero, F. y Reyero D. (2017). "El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, poshumanismo y democracia". *Bordón*, 69(4), pp. 19-33.
- Gil Cantero, F. y Reyero D. (2014). "La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa". *Revista Española de Pedagogía*, 73, 258, 263-280.
- Gómez, S. N.; Gallo, L. E. y Planella, J. (2018). "Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos". *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), pp. 179-194. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57351>.
- González, J. M. (2013). *Currículo Transcomplejo*. (Tomo IV). Barranquilla, Editorial Simón Bolívar.
- Herazo, C.; Valencia A. y Benjumea, M. (2018). Perspectivas investigativas en el estudio de las industrias culturales y creativas. *Kepes*, 17, pp. 27-67. Doi: 10.17151/kepes.2018.15.17.3
- Hernández, J. D. (2017). *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa*. Zulia, Universidad de Zulia.
- Hidalgo, F. y Márquez, Á. (2012). *Contrahegemonía y Buen Vivir*. Quito, Universidad Central de Ecuador, Universidad de Zulia, Fundación Guido Piccini y CINDES.
- Hoyos, G. (2013). *Filosofía de la educación*. Pereira, Siglo del Hombre Editores.
- Jiménez, I. (2015). "Pedagogía de la creatividad viable: un camino para potencializar el pensamiento crítico". *Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Año 31, No. Especial 2, pp. 632-653.
- Keleher, L. (2017). "Toward an Integral –human Development Ethics". *Veritas*, 37, pp. 19-34.

- Marcos Dipaola, E. (2017). "Lazo social y globalización: las sociedades imaginales y un abordaje metodológico para su estudio". *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(1), pp. 249-267.
- Márquez-Fernández, Á. (2014). *Pensar con los sentimientos*. Maracaibo, Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Márquez-Fernández, Á. (2015). "Contrahegemonía y tecnologías retóricas de subjetividad en las praxis comunicativas". En: *Comunicación política, relaciones de poder y opinión pública en la Red*. Trillos, J. J. y Ballesteros, H. (Coord.), pp. 40-81.
- Márquez-Fernández, Á. (2017). "Introducción". En: J. D. Hernández, *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa*. Zulia, Universidad de Zulia, pp. 11-18.
- Martín, M. Á. (2013). "Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa". *Revista de Educación*, 5(7), pp. 75-92.
- Martín Sánchez, M. A. (2014). Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa. *Revista de Educación*, 7, pp. 75-92.
- Martínez, M.; Esteban, F.; Jover, G. y PaYÁ, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid, Síntesis.
- Marramao, G. (2011). *La pasión del presente. Breve léxico de la modernidad-mundo*. Barcelona, Gedisa.
- MaSSCHELEIN, J. (1998). How to Imagine Something Exterior to the System: Critical Education as Problematization. *Educational Theory*, 48(4), pp. 521-530.
- Montenegro, M. Á. (2016). *La Ocupación y Preocupación desde una dimensión temporal*. Buenos Aires, Ediciones de la Sociedad de Neurología, Neuropsiquiatría y Psiquiatría.
- Pallarès Piquer, M. (2014). "El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy: de la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación". *Teoría de la educación*, 26(1), 59-76. Doi: 10.14201/teoredu20142615976:
- Pallarès, M.; Traver, J. A. y Planella, J. (2016). "Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación". *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 28(2), 139-162. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu>
- Pallarès Piquer, M. Y Traver, J. A. (2017). "Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo fundacionalista" *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, Vol. 17, Nº. 2, pp. 289-311. Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1968>.
- Pallarès Piquer, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), pp. 126-136. Doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- Pallarès Piquer, M.; Chiva, Ó; Cabero, I. y CARO, C. (2018). "El valor educativo de la hermenéutica de Ernst Jünger". *Utopía y Praxis, Revista Latinoamericana*, 23, Extra 3, pp. 122-138.
- Pallarès Piquer, M.; Unda, S.; Traver, J. y Lozano, M. (2018). "Pedagogía y desarrollo humano. Una propuesta desde la acción". *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Año 34, N. 87, pp. 770-800.
- Pallarès Piquer, M. y Chiva, Ó. (2018). "El lugar del individuo en la era post-postmoderna. Sociedad, educación y ciudadanía tras la postmodernidad". *Pensamiento*, vol. 74, 282, pp. 835-852.

Pallarès Piquer, M.; Chiva, Ó.; Planella, J. y López, R. (2019). Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles Educativos*, vol. 41, 163, pp.123-137.

Pallarès Piquer, M. (2019). "Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo. Una aproximación a partir de la serie *The Wire*". *Ate, Individuo y Sociedad*, 31(2), pp. 375-392. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.60635>

Pippin, R. (1997). *Idealism as Modernism*. Cambridge, Cambridge University Press.

Planella, J. y Jiménez, J. (2018). Espacios reales y simbólicos de la pedagogía social: la praxis de la redención, entre el control y la emancipación. *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 86, pp. 547-576.

Planella, J. y Pallarès Piquer, M. (2018). Metafísica de la debilidad y pedagogía del cuidado en Jean Vanier. *ESE: Estudios sobre educación*, 35, pp. 373-389. Doi: 10.15581/004.34.373-389.

Pribram, K. (1991). "La hipótesis holográfica del funcionamiento cerebral; un encuentro de mentes". En: S. Grof, *Sabiduría antigua y ciencia moderna*. Madrid, Cuatro Vientos, pp. 165-176.

Recas, J. (2015). *Relámpagos de lucidez. El arte del aforismo*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Riveiro, L. E.; Blanco, F. J. Y Latorre, M. J. (2018). Conocimiento pedagógico: valoración y formación inicial del profesorado. *CADMO*, Fascículo: 2, pp. 78-96, Doi: 10.3280/CAD2018-002006

Rodríguez, H. M. (2005). "Lo que los hombres grises no sabían. Espacio, tiempo, subjetividad en la escuela a través del juego dramático". En: A. Arellano (coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Arellano. Barcelona, Anthropos, pp. 269-294.

Romero, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Safranski, R. (2007). *Un maestro para Alemania*. Barcelona, Colombia. Fábula Tusquets Editores.

Santos, M. (2012). "Análisis de las bases filosóficas de las aportaciones de Pierre Bourdieu a la Teoría de la Educación". *Revista Complutense de Educación*, 24(2), pp. 381-396.

Sierra, J. E.; Caparrós, E.; Vila, E. S. y Martín, V. M. (2017). "Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado". *Publicaciones*, 47, pp. 37-53.

Steiner, G. (1997). *Pasión Intacta*. Madrid, Siruela.

Sullivan, E. (1990). *Critical Psychology and Pedagogy*. New York: Bergin&Garvey.

Tarabanini, A. (2013). "Els efectes de la globalització en la recerca educativa: reflexions a partir de l'agenda educativa global". *Educar*, 98(2), pp. 405-426.

Valladares, L. (2017). "La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía", *Perfiles Educativos*, 158, pp. 186-203.

Varona, F. (2016). "Una mirada humanista a la educación estética de la sensibilidad humana". *Aisthesis*, 60, pp. 111-128.

Volpi, F. (2012). "Introducción", En: A. Schopenhauer, *El arte de conocerse a sí mismo*. Madrid, Alianza Editorial.

Villegas, E. (2016). "Relevancia de Paulo Freire en los tiempos (oscuros) del aprendizaje a lo largo de la vida", En: M. Pallarès Piquer, *El Pensamiento pedagógico del siglo XX y la acción educativa del siglo XXI*. Barcelona. Octaedro, pp. 85-103.

Wester, J. (2008). "Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 42, pp.55-69.

Zaldivar, J. y Laudo, X. (2017). "Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI". *Educación XXI*, 20(1), pp. 37-56.

BIODATA

Marc PALLARÉS PIQUER: Profesor de la Universidad Jaume I de Castellón, (España) en Teoría e Historia de la Educación. Autor de más de 40 artículos publicados en revistas de impacto y de 8 libros. Sus líneas de investigación se centran en la filosofía de la educación, en las pedagogías emergentes y en la Historia de la Educación. En el ámbito literario ha ganado el Premio Recull de Periodismo de Catalunya, el Premio Ciudad de Mallorca de Novela y el Premio Nacional de Novela de Andorra (Fiter y Rossell). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3070869>