



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(2), julio-diciembre, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Relaciones de la pedagógica y la pedagogía de la liberación latinoamericana. Estudio epistemológico basado en Dussel y Freire

Relations of Latin American Pedagogy and
Liberation Pedagogy. Epistemological Study
Based on Dussel and Freire

Recibido: 8 de junio de 2024. Aprobado: 7 de octubre de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-2.1>

Felipe Mujica Johnson¹

Universidad de Chile

Santiago, Chile

felipe.mujica@uchile.cl

¹ Profesor de Educación Física y Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>

RESUMEN



En las últimas décadas, se han estado desarrollando novedosas discusiones epistemológicas que fundamentan las pedagogías latinoamericanas que se distancian de los discursos hegemónicos de la modernidad y su acento colonial. En este contexto, se escribe este ensayo que pretende contribuir a la comprensión de algunas de las relaciones de la pedagogía de Enrique Dussel y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. En el primer apartado que contribuye a este objetivo, se presentan los tres capítulos del libro *La Pedagógica latinoamericana* de Dussel y los dos primeros capítulos del libro *Pedagogía del oprimido* de Freire. En Dussel, se destacan los conceptos padre-Estado, madre-cultura popular e hijo-niño-pueblo, como símbolos que explican las relaciones culturales de dominación. Del libro de Freire, se reconocen los conceptos de opresores, oprimidos, educación bancaria y educación liberadora. En el segundo apartado del desarrollo, se expone una distinción sobre los niveles de análisis de cada filósofo y algunas coincidencias sobre la dimensión bancaria, la totalidad, la exterioridad, la alteridad y la esperanza de un mundo liberado. Para finalizar el escrito, se considera que existe un correlato entre ambos filósofos que favorecen la dialéctica de lo humano colectivo y lo humano cultural en las pedagogías latinoamericanas.

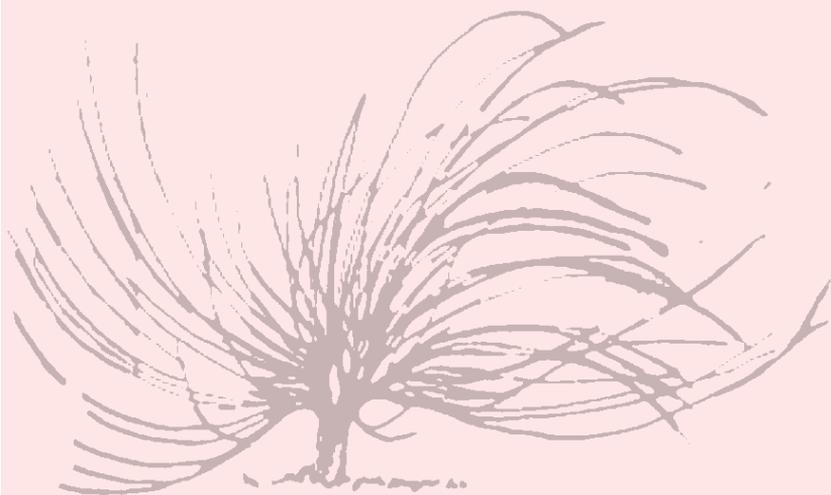
Palabras clave: Colonialismo, cultura latinoamericana, diversidad cultural, epistemología, filosofía de la educación.



ABSTRACT

In the last decades, new epistemological discussions have been developed to support Latin American pedagogies that distance themselves from the hegemonic discourses of modernity and their colonial accent. In this context, this essay aims to contribute to the understanding of some of the relationships between Enrique Dussel's pedagogy and Paulo Freire's pedagogy of liberation. In the first section that contributes to this objective, the three chapters of Dussel's book *La pedagógica latinoamericana* and the first two chapters of Freire's book *Pedagogy of the Oppressed* are presented. From Dussel's book, the concepts father-State, mother-popular culture, and son-child-people are highlighted as symbols that explain the cultural relations of domination. From Freire's book, the concepts of oppressors, oppressed, banking education, and liberating education are highlighted. In the second section of the development, a distinction is made on the levels of analysis of each philosopher and some coincidences on the banking dimension, totality, exteriority, otherness, and the hope of a liberated world. To conclude the paper, it is considered that there is a correlation between both philosophers that favor the dialectic of the collective human and the cultural human in Latin American pedagogies.

Keywords: colonialism, cultural diversity, epistemology, Latin American culture, philosophy of education



Introducción

Las pedagogías latinoamericanas están teniendo un periodo de nuevas discusiones epistemológicas en las últimas dos décadas (Cabaluz, 2015, 2022; Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020; Espinoza, 2021; Fernández, 2012, 2018, 2019; Guerrero, 2023; Johnson, 2020, 2023; Mujica, 2019, 2024a, 2024b; Mujica y Orellana, 2020; Pinto, 2004, 2011, 2017; Puiggrós, 2001, 2010), las cuales se apoyan en discusiones latinoamericanas que se dieron, sobre todo, en la segunda mitad del siglo XX, destacando las décadas entre los 60 y los 90. Los temas prioritarios que se han abordado son diversos, los cuales incluyen estudios sobre el currículum, la corporalidad, la historia, las tradiciones filosóficas, la ética, la política educativa, las relaciones epistemológicas entre autorías latinoamericanas, la profundización sobre autorías referentes de la epistemología, entre otras. A su vez, en algunos estudios, se incorporan múltiples dimensiones que dan cuenta de una complejidad filosófica propia de la cultura latinoamericana. En este sentido, es muy importante evitar reduccionismos epistemológicos en torno a las autorías

filosóficas y pedagógicas de América Latina, pues muchas dicotomías heredadas de la filosofía de Europa son difuminadas o desdibujadas en este territorio. Prueba de ello se encuentra en los discursos y movimientos sociales del siglo XX en torno a la Teología de la Liberación en América Latina (Dussel, 2018; Echeverría, 2013; Riobó, 2010), donde confluyeron fuertemente el cristianismo y el socialismo, dos tradiciones que, en Europa, en términos generales, son muy distantes.

Para contribuir a la comprensión de los saberes filosóficos aportados por las autorías latinoamericanas en torno a la pedagogía y la educación, es preciso realizar estudios que profundicen dichos saberes. Con base en esa orientación epistemológica, en esta ocasión, se abordará a dos grandes referentes de la filosofía de la liberación latinoamericana, Enrique Dussel y Paulo Freire. Ambos filósofos y escritores vivieron en diferentes naciones de América Latina, circunscribiendo sus obras, principalmente, en la segunda mitad del siglo XX. En estricto rigor, Freire fue un autor vinculado a abordar temas sobre educación y pedagogía en las relaciones interpersonales o intersubjetivas, destacando sus experiencias como educador popular en Chile para la alfabetización de comunidades campesinas y clase trabajadora, así como su experiencia como secretario municipal de Educación en São Paulo (Cabaluz y Areyuna-Ibarra, 2020; Eustáquio, 2002; Freire, 2011). Las obras de Freire son tan influyentes que incluso generaron un diálogo sur-norte en los estudios curriculares (Johnson, 2023). Por su lado, Dussel es un referente que se asocia más a la experiencia filosófica, más allá de haber ejercido la docencia en educación superior, pero dentro de su experiencia filosófica atendió la dimensión pedagógica como un núcleo muy relevante de la cultura en las diferentes regiones del mundo. Para abordar su dimensión pedagógica, en el marco de su filosofía de la liberación, estudió referentes de la pedagogía moderna y poscolonial (Dussel, 1980, 2013).



Como señalan Cabaluz (2015) y Morollón (2018), y como se puede apreciar en los propios textos de Dussel (1980, 2013), este filósofo argentino-mexicano estudió detenidamente la obra de Freire como gran referente pedagógico latinoamericano de la liberación, apoyándose en sus aportes para ampliar la reflexión a otras áreas de la cultura que no son reconocidas como estrictamente pedagógicas.

Con base en lo mencionado anteriormente, este escrito tiene por finalidad comprender algunas de las relaciones de la pedagógica de Enrique Dussel y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Para lograr dicho objetivo, se abordarán brevemente algunas de las orientaciones epistemológicas de cada filósofo.

Aproximaciones a la pedagógica de Dussel y a la pedagogía de Freire

Dada la amplitud de las obras dusseliana y freireana, se han seleccionado los capítulos 1, 2 y 3 de la *Pedagógica Latinoamericana* (Dussel, 1980) y los capítulos 1 y 2 de la *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2011), para exponer algunos de sus postulados filosóficos que permitirán un análisis más preciso del siguiente apartado. Se considera que estos capítulos incluyen saberes suficientes para el diálogo de ambos filósofos, aunque, por supuesto, en ningún caso sus obras se reducen a estos apartados.

En el primer capítulo, *La pedagogía simbólica*, se reconoce que Dussel (1980) plantea, desde una filosofía situada históricamente en la conquista de Amerindia por parte de la población europea, la importancia de las relaciones eróticas y políticas de dominación en la construcción de una cultura colonial latinoamericana. En términos simbólicos culturales, plantea

que los conquistadores europeos representan una cultura paternal imperialista autoritaria; la sociedad indígena conquistada significa una cultura materna popular dominada violentamente; y la nueva clase social mestiza refiere a una cultura infantil colonizada, abandonada, resentida, humillada y disciplinada. Con el paso del tiempo, esa cultura infantil latinoamericana se revela a su padre europeo y por medio de sus naciones se convierte en una cultura neocolonial traicionera de su madre, pues se reconoce principalmente por la herencia de su padre. Este capítulo es fundamental para entender la herencia colonial europea occidental de América Latina, la cual, como menciona en otro texto [Dussel \(2022\)](#), incluye los sentidos racistas, patriarcales y capitalistas.

En el segundo capítulo, denominado *Límites de la interpretación dialéctica de la pedagógica*, [Dussel \(1980\)](#) reflexiona sobre el anhelo de la modernidad europea como un deseo de superar el feudalismo medieval autoritario, pasando de una pedagógica medieval conservadora a una pedagógica moderna liberal, pero marcada por la opresión del conservadurismo burgués. En este sentido, “[...] se niega la autoridad feudal-rural para reemplazarla por la nueva cultura burguesa urbana e imperial conquistadora” ([Dussel, 1980, p. 26](#)). En este escenario, Dussel reconoce la presencia de aquella filosofía burguesa en diferentes referentes de la pedagógica moderna, como Rousseau, Pestalozzi, Montessori y Dewey. Por tanto, reconoce en esta nueva pedagógica moderna elitista, burguesa y conservadora un autoritarismo cultural normativo.

En el tercer capítulo, *Descripción meta-física de la pedagógica*, [Dussel \(1980\)](#) expone, en diálogo con el filósofo lituano [Levinas \(2020\)](#), sobre las relaciones simbólicas en una nueva pedagógica liberadora, basada en la exterioridad y la alteridad. Es decir, la posibilidad de que el hijo-niño-discípulo o hijo-niño-pueblo, pueda tener un diálogo emancipador con su



padre-Estado y madre-cultura popular. Un diálogo pedagógico dialéctico-analéctico, donde exista la posibilidad de comprender su historia y crear nuevas posibilidades de mundo. En este sentido, un diálogo pedagógico que no sea totalizado ni por el padre-Estado, que es la tónica de la modernidad, ni por la madre-cultura popular, que puede ser la reacción radical frente a un padre-Estado autoritario y dominador. El último párrafo de este capítulo representa una síntesis adecuada de esta nueva pedagógica, con horizonte incierto y esperanzador, que señala lo siguiente:

El niño-pueblo, el pobre de la pedagógica, no es un ente orfanal ante un ego magistral como nos enseña la pedagogía vigente. El niño-pueblo es la Exterioridad fontanal: fuente del futuro, de la re-novación, de la vida dis-tinta, de la ad-ventura familiar y política. Alteridad fontanal del mundo nuevo. (Dussel, 1980, p. 55)

Una vez comprendida parte importante de la pedagógica de la liberación dusseliana, se dará lugar a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, para lo cual se expondrá una breve síntesis del capítulo 1 y 2 de su obra *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2011). En el primer capítulo señalado, Freire plantea las bases filosóficas que sostienen su pedagogía de la liberación, la cual se enfoca en las relaciones humanas entre dos clases sociales, la clase opresora y la clase oprimida. A partir de estas relaciones, Freire (2011) establece un proyecto pedagógico humanizador para ambas clases, señalando que la liberación de los oprimidos libera a los opresores y viceversa. Este filósofo brasileño es claro en plantear que dicha liberación ha de ser de los propios oprimidos, que debe concientizarse de los significados y sentidos que implican su condición de opresión, para insertarse críticamente en el mundo. Aquel horizonte de liberación se torna bastante complejo en la medida que los oprimidos suelen identificarse en la condición de los opresores,

normalizando las acciones opresivas y reproduciéndolas cuando tienen la posibilidad de mejorar su estatus social. Frente a ello, Freire (2011) plantea como algo fundamental la explicación de la realidad opresiva a quienes viven las opresiones e injusticias sociales, para que desde la comprensión pueda emerger la acción transformadora-liberadora. En el marco de una profunda convicción ética-política, Freire indica que el compromiso liberador surge en respuesta a la opresión basado en el amor por una vida y un mundo más humano.

En el segundo capítulo de la *Pedagogía del Oprimido*, Freire (2011) establecerá dos pedagogías que se relacionan con las clases sociales planteadas en el primer capítulo. Estas son la pedagogía bancaria, que favorece a la clase opresora, y la pedagogía problematizadora o liberadora, que ayuda a ambas clases sociales, pero surge del profundo interés de dignificar la vida de la clase oprimida. La pedagogía bancaria se caracterizaría por tener una comunicación vertical, donde el profesorado se encontraría en la parte superior y el alumnado en la parte inferior, lo cual facilitaría que el primero deposite conocimientos en el segundo, quien tiene que asimilarlos obedientemente. Aquello representaría la metáfora bancaria, dando a entender que, si en el banco se deposita dinero, en esta educación se depositan conocimientos, que, por lo demás, no son neutrales en términos ético-políticos, sino que tienen intencionalidades implícitas de insertar acríticamente al alumnado a la sociedad, haciéndolo encajar con lo ya establecido, lo cual da tranquilidad a la clase opresora que puede ser viviendo sus privilegios sin mayores amenazas de que el orden social desigual se transforme. Por su parte, contrariamente, la pedagogía liberadora tendría una comunicación horizontal entre profesorado y alumnado, al reconocerse que ambas partes tienen saberes relevantes que aportar a la comunicación pedagógica, por tanto, estas aprenden el uno del otro y la educación es lograda por medio



de la comunión. De este modo, se lograría que los grupos sociales oprimidos puedan ser parte fundante de la transformación social, dado que de esta pedagogía emergerían las bases de una nueva sociedad sin autoritarismos e inmovilismos culturales. De esta pedagogía, surgiría la creatividad, el cuestionamiento, la autenticidad y la concienciación de las realidades objetivas del mundo, es decir, la comprensión de por qué el mundo es de ese modo en un sentido amplio. Freire (2011) fundamenta esta pedagogía de la liberación en la importancia de la dialéctica que otorga complejidad al mundo y en la inconclusión del ser humano que lo significa como ser histórico, político y cultural.

Las relaciones dusselianas simbólicas culturales en el marco de la colonización de Amerindia se entienden como un estudio epistemológico que enfatiza la interculturalidad histórico-política. Mientras que las relaciones freireanas de clases sociales dominadoras-dominadas y entre educador/a-alumnado, se considera como un estudio epistemológico que enfatiza lo interpersonal o intersubjetivo histórico-político.

Relaciones de la pedagógica de Dussel y de la pedagogía de Freire

El primer punto que se reconoce entre Dussel y Freire es que el primero con su pedagógica intenta explícitamente lograr un abordaje cultural amplio que incluye diferentes acontecimientos históricos y contextos socioculturales. En este sentido, sus simbolismos se orientan a representar estructuras culturales. Por parte de la pedagogía de Freire, se reconoce el intento de lograr un abordaje epistemológico amplio enfocado en las relaciones humanas concretas interpersonales y sus vínculos con el mundo. Esto

no significa que la pedagógica dusseliana no pueda concretarse en abordajes más específicos o que la pedagogía freireana no pueda ser ampliada a macro dimensiones históricas-culturales. No obstante, esta diferenciación podría estar dando cuenta de la biografía de cada filósofo, donde Freire estuvo mucho más vinculado a la práctica pedagógica situada y su filosofía emerge de aquellas experiencias, teniendo mucha relevancia sus experiencias educativas en Brasil previas a la dictadura de la década de aquel país que inicia en 1964, la educación popular realizada en Chile en su exilio y sus experiencias educacionales en Brasil tras el regreso de su exilio. Si bien Dussel en los tres capítulos analizados no reivindica a Freire, se aprecia su influencia en diferentes pasajes, como cuando **Dussel (1980)** enfatiza en su pedagógica la comunicación vertical y autoritaria con que el padre-Estado transfiere los conocimientos en el hijo-niño-pueblo. Por esto mismo, se aprecia que **Dussel (1980)** alude a una cultura bancaria, mientras que **Freire (2011)** a una educación bancaria, por lo que ambos enfatizan la dominación que se produce por medio de la transferencia acrítica de conocimientos.

Frente a la dominación cultural (Dussel) y humana (Freire), ambos filósofos se muestran optimistas y esperanzados con respecto a las posibilidades de futuro, señalando que existen las condiciones meta-físicas (Dussel) y subjetivas (Freire) para construir un mundo otro, un mundo distinto, un mundo justo, un mundo liberado de las opresiones. Con esto, se aprecia que ambos filósofos rehúyen de concepciones totalmente deterministas y pesimistas, ya que, al reconocer los condicionamientos históricos-culturales-políticos, señalan, a partir de la inconclusión humana y cultural, que el ser humano y las culturas populares tienen el poder de transformar sus realidades. Esto no significa que estos filósofos asumen una posición desarrollista clásica en términos lineales, sino que, desde la complejidad histórica-cultural, plantean que, desde un punto de partida de dominación y opresión, es



posible proyectar un poder-ser liberador. Planteamientos que, según los capítulos revisados, no son abordados exhaustivamente, así como tampoco se aprecia una ingenuidad histórica-ética-política, por lo que se reconoce que ambos filósofos tienen la claridad de que, en el contexto de luchas por la liberación, suceden muchas injusticias y acontecimientos lamentables. Solamente basta recordar que tanto Dussel como Freire estuvieron en el exilio de sus países natales, incluso Freire estuvo encarcelado en Brasil por promover sus concepciones liberadoras que incomodaban a las élites brasileñas hegemónicas (Muñoz y Villa, 2017). Sobre este episodio, Avilés (2012) señala que Freire, en el marco de su encarcelamiento en Brasil, fue catalogado como un pedagogo cristiano subversivo.

Otra fuerte concepción dicotómica que está presente en ambos filósofos es la de totalidad opresora-exterioridad oprimida, que da vida a la importancia de darle espacio a la alteridad humana y cultural. En la pedagogía de Dussel (1980), la totalidad opresora está presente en el padre-Estado colonial y eurocentrista que conquista amerindia, reproduciéndose posteriormente en los diferentes padres-Estados neocoloniales de América Latina. En la pedagogía de Freire (2011), la totalidad opresora está representada en la clase social dominante que defiende y promueve la educación bancaria. La exterioridad en la pedagogía dusseliana sería la madre-cultura popular y el hijo-niño-pueblo, mientras que en la pedagogía freireana estaría en la clase dominada que sufre la opresión y anhela su liberación. Tanto Dussel (1980) como Freire (2011), en el marco de su interpretación histórico-cultural esperanzadora, marcada por un cristianismo situado en la teología de la liberación, reconocen que la alteridad es una manifestación de la propia dignidad humana. Alteridad que como constructo alude a la disidencia del orden desigual e injusto establecido, marcado por la imposición violenta, como las múltiples guerras imperialistas que han contribuido a estructurar

y segregar el mundo (Dussel, 2013). Cabaluz (2015), al dialogar sobre las pedagogías críticas latinoamericanas y, particularmente, de las concepciones dusselianas, señaló que en el concepto de alteridad “reside una visión crítica, novedosa y contra-hegemónica, por lo mismo, podemos afirmar que gran parte de criticidad de la Filosofía de la Liberación dusseliana proviene de su opción por la Alteridad” (p. 70). Sobre la importancia de la alteridad en el legado pedagógico freireano, Vila *et al.* (2021) señalan lo siguiente:

Freire habla del amor y la humildad en tanto que cualidades fundamentales para todo educador o educadora. El amor como constitutivo del ser humano, una adhesión incondicional a la alteridad del otro y la otra. Un amor que el propio Freire ponía como centro de su pensamiento y su acción. (p. 52)

Tal como se señala en la cita anterior, para Freire (2011), uno de los pilares más profundos de su pedagogía de la liberación es el ético-político, donde valores como el amor, la solidaridad, la humildad, son la base para enfocarse en esa humanidad que desde su alteridad podrá transformar a la otra humanidad paradójicamente deshumanizada. Mujica y Orellana (2020), al reconocer el potencial espiritual de la humildad en los escritos pedagógicos de Paulo Freire, señalan que, para el filósofo brasileño, este valor ético es fundamental en la praxis educadora liberadora, pues permite reconocer los saberes populares, tener flexibilidad en los diálogos pedagógicos y contribuye a saber escuchar a quienes se educan sin discriminarles por sus ingenuidades epistemológicas. Ser alteridad y dialogar entre alteridades, requiere sensibilidad por los afectos de las otredades, la cual emana del amor y la humildad, dos valores fundamentales para Freire (2010, 2011). Una cita que refleja muy bien el llamado a la humildad que hace Freire para una educación más humana y liberadora, es la siguiente: “la humildad nos ayuda



a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (Freire, 2010, p. 75).

Consideraciones finales

Del objetivo de este ensayo, que es comprender algunas de las relaciones de la pedagógica de Enrique Dussel y la pedagogía de Paulo Freire de la liberación, se logra interpretar que existe un cierto correlato entre las concepciones pedagógicas de ambos filósofos. Correlato que, por supuesto, no es idéntico, de modo que también se reconocen algunas distinciones entre sus contenidos. Se aprecia que la pedagógica dusseliana tiene una amplitud orientada hacia dimensiones epistemológicas históricas-políticas interculturales, mientras que la pedagogía freireana se intenciona hacia dimensiones epistemológicas históricas-políticas interpersonales. Es decir, que en la pedagogía freireana, se aborda con mayor protagonismo el vínculo humano subjetivo-objetivo que sucede en los actos educativos concretos. Mientras que en la pedagógica dusseliana, se aborda con más protagonismo los acontecimientos históricos de la humanidad que condicionan los vínculos humanos y sus contextos educativos. Esta distinción se puede explicar por las historias concretas de vida de cada filósofo y sus relaciones con lo pedagógico, donde Freire fue un reconocido educador popular con experiencias políticas en la administración educativa escolar municipal y Dussel fue un reconocido académico universitario con experiencias políticas en la administración educativa universitaria. Por lo mismo, Freire puede ser más fácilmente reconocido en la filosofía de la educación, pero Dussel también lo es, solamente que con abordajes desde la exterioridad de lo que la cultura ha ido totalizando como educativo.

En el correlato epistemológico de Freire y Dussel, se aprecia coincidencia en la concepción de la lógica bancaria asociada a lo pedagógico, a la esperanza de la posibilidad de transformar la sociedad en función de proyectos pedagógicos liberadores, y a la dicotomía totalidad/exterioridad en sus filosofías de la educación. Esto se puede explicar por el estudio de Dussel de la obra de Freire. Finalmente, se considera que los dos filósofos han contribuido a la concienciación crítica sobre los contextos pedagógicos, siendo Dussel un filósofo que lo realiza basado principalmente en las relaciones pedagógicas histórico-políticas de interculturalidad y Freire en las relaciones pedagógicas histórico-políticas de intersubjetividades o interpersonales. En este sentido, ambos realizan una filosofía problematizadora, pero con distintos tópicos, mientras Dussel problematiza ampliamente la interculturalidad como periodos históricos coloniales/descoloniales, Freire problematiza ampliamente la comunicación intersubjetiva como acontecimiento ético-político opresor/liberador. De este modo, la descolonialidad o la liberación son abordadas en un mismo sentido con distintos niveles de concreción. En los dos autores está presente la humanidad, pero en Dussel se objetiva en la interculturalidad, mientras que en Freire se objetiva en la intersubjetividad, ambas atendiendo la dimensión histórica. Por ende, la subjetividad concreta tiene mayor cabida en la pedagogía freireana que en la pedagógica dusseliana, donde en Freire el diálogo intersubjetivo tiene mayor presencia, mientras que en Dussel el diálogo intercultural tiene mayor cabida. Así aparece la dicotomía entre interculturalidad e intersubjetividad, pero ambas con sentidos histórico-políticos. De este modo, esta podría ser entendida como una dialéctica que ha de ser considerada en los proyectos de las pedagogías latinoamericanas de la liberación, teniendo en cuenta el marco epistemológico, ético, histórico y político.



Referencias

- Avilés, S. (2012). Paulo Freire: La explosión de la conciencia. *Cultura de Paz*, 18(58), 37-42. <https://doi.org/10.5377/cultura.v18i58.1043>
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.
- Cabaluz, F. (2022). *Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. Editorial El Colectivo.
- Cabaluz, F. y Areyuna-Ibarra, B. (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 291-312. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/11066/8713>
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Docencia.
- Dussel, E. (2018). *Itinerario de un militante. Historia de la teología de la liberación*. Docencia.
- Dussel, E. (2022). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Editorial Las Cuarenta.
- Echeverría, M. (2013). *Antihistoria de un luchador (Clotario Blest 1823-1990)* (2ª ed.). LOM.
- Espinoza, M. G. (2021). La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 83-96. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.5>
- Eustáquio, J. (2002). Paulo Freire. Educador ou pensador do século XX. En W. Garcia (ed.), *Educadores brasileiros de século XX. Vol. 1* (pp. 283-322). Plano Editora.
- Fernández, I. (2012). Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural. *Historia de la Educación - Anuario*, 13(2), 1-6. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772012000200006&lng=es&tlng=pt
- Fernández, I. (2018). La idea de liberación en Paulo Freire. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 3, 1-17. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/1116>

- Fernández, I. (2019). Del término descolonización y sus derivas pedagógicas. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 55(1), 8-20. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1508240>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed., 3ª reimpresión). Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed. 5ª reimpresión). Siglo XXI.
- Guerrero, S. (2023). *La pedagogía de los cuerpos oprimidos. Aportes de Paulo Freire para una educación física liberadora* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Chile.
- Johnson, D. (2020). La pandemia como experiencia educacional: algunas reflexiones sobre la escolaridad y su estudio. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 621-632. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.02>
- Johnson, D. (2023). *Estudios curriculares. Una reflexión sobre la experiencia educacional*. Escaparate.
- Levinas, E. (2020). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Morollón, D. (2018). *Filosofía latinoamericana en la pedagogía de Paulo Freire. Influencias y relaciones hasta 1970*. Instituto Paulo Freire de España/L'Ullal edicions.
- Mujica, F. (2019). Formación emocional con un sentido moral humanista-cristiano: análisis en función del amor. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 21, 126-141. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/1181/1922>
- Mujica, F. (2024a). Corporalidad en las pedagogías latinoamericanas: Estudio filosófico basado en Freire y Dussel. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 4(3), 33-42. <https://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/154>
- Mujica, F. (2024b). La pedagogía de la profundidad y la amplitud. Una perspectiva decolonial basada en Gabriela Mistral y Enrique Dussel. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(2), 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i2.4006>
- Mujica, F. y Orellana, N. (2020). *Contribución de la humildad a la educación formal: análisis en función de Max Scheler y Paulo Freire*. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(3), 1-14. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v36i1.2314>



- Muñoz, D. A. y Villa, E. (2017). Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político. *Revista Kavilando*, 9(1), 276-286. <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/211>
- Pinto, R. (2004). Paulo Freire: un educador humanista cristiano en Chile. *Pensamiento Educativo*, 34(1), 234-258. <https://analesliteraturachilena.letras.uc.cl/index.php/pel/article/view/26677>
- Pinto, R. (2011). Reconstituyendo un Diálogo Político-Educativo con Paulo Freire. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 10, 151-164. <https://doi.org/10.25074/07195532.10.435>
- Pinto, R. (2017). Más de medio siglo de conversaciones con Paulo Freire. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 17, 69-98. <https://doi.org/10.25074/07195532.17.537>
- Puiggrós, A. (2001). Educación y Poder. Los desafíos del próximo siglo. En C. Torres (Ed.), *Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 9-22). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11800/1/torres.pdf>
- Puiggrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la Integración iberoamericana*. Colihue.
- Riobó, E. (2010). La evolución del discurso de la Teología de la Liberación durante la dictadura chilena. El caso de los periódicos clandestinos No Podemos Callar y Policarpo. *Cultura y Religión*, 4(2), 39-56. <https://doi.org/10.61303/07184727.v4i2.115>
- Vila, E. S., Sierra, J. E. y Álvarez, V. E. (2021). Freire como pedagogo intercultural: diálogo, alteridad y lectura crítica del mundo. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 46-56. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.005>

