



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.*  
*José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*  
 RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: XI Número: 1. Artículo no.:16 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2023**

**TÍTULO:** Sobre el término vivir crítico en una educación superior y escolar emancipadora. Una perspectiva filosófica ecléctica, decolonial y dialéctica.

**AUTORES:**

1. Dr. Felipe Mujica-Johnson.
2. Máster. Nancy Lagos-Apablaza.

**RESUMEN:** Este artículo pretende como primer objetivo fundamentar el término vivir crítico como una ampliación epistemológica del término pensamiento crítico y el segundo objetivo es reflexionar sobre las posibilidades prácticas del término vivir crítico en diferentes contextos de educación. Se expone que el término pensamiento crítico está fuertemente influenciado por la lógica de la modernidad y el colonialismo, el cual antepone la racionalidad a la afectividad y a la propia praxis. De la mano de filósofos de la educación como Paulo Freire, se defiende la importancia de desarrollar una praxis crítica transformadora en los distintos entornos pedagógicos. Se considera necesario reconocer las dificultades epistémicas y estructurales de la educación formal para una pedagogía decolonial.

**PALABRAS CLAVES:** filosofía, educación, pedagogía crítica, epistemología, descolonización.

**TITLE:** On the term critical living in an emancipatory higher and school education. An eclectic, decolonial and dialectical philosophical perspective.

**AUTHORS:**

1. PhD. Felipe Mujica-Johnson.
2. Master. Nancy Lagos-Apablaza.

**ABSTRACT:** The first objective of this article is to base the term critical life as an epistemological extension of the term critical thinking and the second objective is to reflect on the practical possibilities of the term critical life in different educational contexts. It is exposed that the term critical thinking is strongly influenced by the logic of modernity and colonialism, which puts rationality before affectivity and praxis itself. From the hand of philosophers of education such as Paulo Freire, the importance of developing a transformative critical praxis in different pedagogical environments is defended. It is considered necessary to recognize the epistemic and structural difficulties of formal education for a decolonial pedagogy.

**KEY WORDS:** philosophy, education, critical pedagogy, epistemology, decolonization.

## **INTRODUCCIÓN.**

Este ensayo surge como una crítica al excesivo racionalismo europeo que fue transmitido a América Latina por medio de los procesos colonizadores que se desarrollaron hace siglos. En la actualidad, diferentes autoras/es de Latinoamérica han reivindicado una perspectiva filosófica y pedagógica decolonial (Arias-López y Ortiz-Ocaña, 2019; Johnson, 2023; Ortiz-Ocaña et al., 2018a, 2018b; Salas-Salazar, 2018), argumentando, en parte, que en las naciones de América Latina existe una cultura hegemónica eurocentrista que se reproduce silenciosamente y suele ser poco cuestionada por la ciudadanía. Dicha cultura heredada en términos filosóficos de la modernidad tendería a una universalidad que suele invisibilizar las perspectivas culturales alternativas, y sobre todo, locales o particulares (Mujica-Jonson, 2022a).

En ese sentido, se entiende que el colonialismo europeo estableció en los países conquistados un objetivismo cultural que oprimió la identidad de los pueblos y la subjetividad colectiva de cada territorio (Mujica-Johnson, 2022b). Dicho objetivismo caló muy hondo en la cultura latinoamericana, puesto que apeló a la modificación de costumbres, valores éticos, razonamientos y sentires

socioculturales. En otras palabras, el colonialismo trajo una cosmovisión del mundo que fue incuestionable por mucho tiempo y que afectó muy profundamente a la sociedad.

En la actualidad, bajo un contexto democrático mayoritario, en América Latina se cuestionan legítimamente los elementos constitutivos heredados de la cosmovisión colonial y se erigen otras cosmovisiones de la realidad.

La perspectiva decolonial, como muchas otras perspectivas que se erigen con una conciencia crítica, no deja de tener aspectos epistemológicos contradictorios; por ejemplo, Arias-López y Ortiz-Ocaña (2019) aluden a la importancia de una perspectiva decolonial basándose en los derechos humanos, los cuales tendrían una fuerte influencia de la filosofía moderna (Beuchot, 2004; Mujica-Johnson y Orellana-Arduiz, 2020a, 2021; Papacchini, 2003). Esta situación nos pone de manifiesto la complejidad del fenómeno filosófico y cultural, dado que es muy difícil renegar todos los aspectos de la filosofía moderna que actualmente constituyen la cultura hegemónica en América Latina; por ello, Lagos-Apablaza y Mujica-Johnson (2022) han señalado que en la actualidad los constructos teóricos de la filosofía moderna y posmoderna suelen interactuar constantemente. A raíz de esto mismo, se considera que emprender un rumbo de deconstrucción epistemológica colonial requiere de un abordaje filosófico relativamente ecléctico, crítico y dialéctico.

En este escrito, se pretende ampliar un término que se considera reduccionista en torno a la capacidad crítica del ser humano y se considera que aquel reduccionismo tiene sus orígenes en el intelectualismo heredado de la filosofía moderna y ampliamente difundido en los periodos coloniales en América Latina. En concreto, el término es el de *pensamiento crítico*, el cual suele ser considerado como una de las competencias más importantes del siglo XXI (Chimoy-Lenz et al., 2022; López, 2012; Uribe-Enciso et al., 2017).

Sin duda, que pensar críticamente es algo muy relevante, pero ¿será suficiente con solamente pensarlo?

Desde una perspectiva alternativa se considera que no es suficiente y que es preciso incluir otros

elementos que las corrientes filosóficas críticas de la modernidad han reivindicado, como por ejemplo, la experiencia y la afectividad (Bertoni, 2016; Freire, 2010; Macón, 2022; Mujica-Johnson, 2022a; Mujica-Johnson y Orellana-Arduiz, 2020b, 2020c; Zamora-Andrade, 2020).

Con base en lo expuesto anteriormente, el primer objetivo de este ensayo es fundamentar el término vivir crítico como una ampliación epistemológica del término pensamiento crítico. El segundo objetivo es reflexionar sobre las posibilidades prácticas del término vivir crítico en diferentes contextos de educación.

## **DESARROLLO.**

### **Sobre el término vivir crítico.**

El término vivir crítico emergería del concepto crítico o crítica, que aludiría, según Barenblit (2003), a la capacidad de análisis y juicio del ser humano, y por ende, se relacionaría bastante con las bases teóricas de la filosofía moderna.

Por medio de la crítica, el ser humano puede poner en perspectiva el mundo y tomar decisiones sobre sus posicionamientos socioculturales. Vivir críticamente no se reduciría a la capacidad de pensar el mundo de forma crítica, sino que también a su capacidad de sentir y transformar el mundo. Lo anterior se asocia a los anhelos que ha tenido la pedagogía crítica, la cual invita a transformar la sociedad y no ser simples reproductores de ella.

Paulo Freire (2011) es uno de los grandes representantes de esta perspectiva pedagógica y demostró que la acción crítica es imprescindible para mejorar la educación en el mundo. No basta con reproducir lo que ya existe, sino que se hace necesario crear nuevas posibilidades que desafíen las injusticias sociales.

Henry Giroux (2005) es otro representante de la pedagogía crítica, y en sintonía con Paulo Freire, advierte que la afectividad y los valores éticos son fundamentales para una crítica transformadora que rompa la inercia del *estatus quo* pedagógico y sus rutinas alienantes. Aquel autor lo ha explicado, en

parte, del siguiente modo, refiriéndose al vínculo de la subjetividad, la política y el quehacer profesional: Esta separación de la esperanza, política y pasión no se ha mantenido inalterada. Educadores y educadoras críticos han rechazado firmemente una división tan rígida entre comprensión y esperanza, mente y corazón, pensamiento y acción. Para ellos, la esperanza representa una práctica de demostración, un acto de imaginación moral que permite al profesorado y a otros trabajadores y trabajadoras culturales pensar y actuar de la misma manera. La esperanza exige estar presente en las prácticas transformadoras, y una de las tareas de la educación progresista es descubrir oportunidades para que la esperanza forme parte de un proyecto pedagógico y político más amplio (Giroux, 2005, p. 55).

Reconocer la relación de la individualidad con la colectividad; es decir, de la subjetividad con la colectividad, es interpretar el mundo de un modo dialéctico, y entendiendo que lo personal no es ajeno a lo cultural (Freire, 2011). Los afectos, como las emociones, son uno de los aspectos más importantes de la individualidad, por lo que se ha planteado que cualquier transformación social no puede dejarlos ajenos de aquella praxis (Pineda y Orozco-Pineda, 2023; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019), y sobre todo, en contextos neoliberales, que alienan la afectividad y adormecen a la ciudadanía, invisibilizando la relación existente entre las emociones y los valores morales (Illouz, 2007; Mujica-Johnson, 2020). Pineda y Orozco-Pineda (2023) señalan, que este paradigma crítico y decolonial han hecho emerger pedagogías que ponen en el centro el ámbito emocional y que han denominado *pedagogía de las emociones*. Estas pedagogías tendrían, en parte, las siguientes características: La pedagogía de las emociones asume la educación como un camino de armonización y relocalización comunitaria de la vida y se antepone a una educación colonial individualizada, globalizada, desterritorializada y desenraizada. En esta pedagogía es de considerar que las emociones deben superar el aspecto subjetivo y establecerse en el ámbito relacional, estando presentes en la cotidianidad y en la reflexión sobre el actuar (Pineda y Orozco-Pineda, 2023, p. 219).

Se comparte la idea de que las emociones tienen que tomar un protagonismo mayor y desde una perspectiva crítica relacional en la pedagogía, como lo propone Pineda y Orozco-Pineda (2023); sin embargo, se advierte que el nombre *pedagogía de las emociones* podría derivar en una nueva dicotomía que desprecie el ámbito racional, como lo hizo la filosofía moderna con su desprecio al ámbito emocional. Una pedagogía que eduque para un vivir crítico ha de entender que tanto el pensamiento como la emoción son relevantes, pero han de orientarse a la praxis o a la acción transformadora.

Sobre esto mismo, es de mucha utilidad volver a los escritos de Paulo Freire, quien evitó el pensamiento reduccionista y dicotómico, para interpretar el mundo con un enfoque dialéctico y crítico. Para Freire (2011), la educación ha de contribuir a la emancipación de las personas que son alienadas por las estructuras sociales en beneficio de los grupos más privilegiados de la sociedad en una constante y compleja dinámica social; por ello, las personas han de aprender a vivir críticamente, o si se prefiere, en un lenguaje freiriano, a lograr una praxis crítica.

Esa perspectiva pedagógica que no se estanca o reduce a lo intelectual es explicada, en parte, así por Freire (2011): Solo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento; sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis. El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentra la lucha por su liberación. Diálogo que no debe realizarse a escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor (p. 68).

De este modo, se entiende que un vivir crítico en educación incluye un desarrollo integral que considere los diferentes ámbitos de la persona; es decir, un vivir crítico alude a la capacidad de lograr acciones transformadoras que sean consecuentes con lo sentido y reflexionado por parte de las personas. A

diferencia de Freire (2011), no se considera que las personas están obligadas a exponerse a la furia de los grupos que dominan las estructuras sociales, pues aquella es una decisión personal que no puede ser alienada por discursos de corte filosófico y pedagógico. Precisamente, aquello último es lo que nos muestra la constante, necesaria y compleja tensión entre lo individual y lo social, así como de lo público y lo privado.

### **Reflexiones sobre un vivir crítico en los procesos pedagógicos.**

Desarrollar en los espacios de educación formal (jardines infantiles, escuelas, institutos y universidades) un vivir crítico ha de ser una aspiración para las transformaciones sociales que exige este siglo XXI; por ejemplo, en materia de inclusión social (género, inmigración, desigualdad socioeconómica, racismo, entre otros aspectos relevantes que son causa de la discriminación y la violencia). Esta es una gran misión si se piensa que las personas en el rol de estudiante deben desarrollar un proceso transformador de sus propias experiencias.

El alumnado, en sus diferentes niveles de formación, ha de lograr, por lo menos, un análisis integral entre dos ámbitos: la teoría y la práctica. La teoría le explicitará fundamentos valóricos, políticos, éticos y epistemológicos, pero en la práctica vivenciará eso mismo en un sentido implícito y muchas veces contradictorio con lo que declara la teoría. En este sentido, ha de reconocer las características propias del contexto (espacio) situado (territorio), en el cual realiza su praxis (acción pedagógica), y para a partir de ello, evaluar las mejores alternativas, oportunidades, decisiones y estrategias que le permitan desenvolverse e incidir en dicho contexto.

En el caso de la educación formal, ciertamente que la formación docente es fundamental para incidir en transformaciones pedagógicas y sociales; por ejemplo, en materia de inclusión de perspectiva de género (Azúa et al., 2019), entendiendo que la teoría feminista ha generado una de las revoluciones sociales más importantes de los últimos siglos. Entonces, cabe preguntarse, ¿existe una formación docente orientada a un vivir crítico emancipador? Es muy difícil responder esa pregunta, sobre todo,

porque hay que contextualizarla; no obstante, la sola pregunta nos interpela sobre la posibilidad de que exista una formación inicial docente basada en un vivir crítico.

¿Cómo sería una formación inicial docente basada en un vivir crítico? Sería una formación inicial docente relativamente utópica, puesto que las posibilidades de transformación por parte de quien se está educando y de quien se encuentra formando, por lo menos en América Latina, son muy remotas, y en este sentido, dicha formación está atravesada por un currículum de educación formal muy tradicional y conservador, así como de una estructura educacional muy industrial, conductista y rígida (Arias-López y Ortiz-Ocaña, 2019; Calvo-Muñoz, 2016; Mujica-Johnson, 2022a).

A pesar de las dificultades para avanzar en aquella dirección con tintes utópicos, se debe reconocer que existen muchos esfuerzos que han logrado ciertas modificaciones para un sistema educativo más humanizado y menos tecnocrático. Aquellos esfuerzos todavía son insuficientes, lo que ha llevado a muchas familias a optar por una educación alternativa a la de los colegios tradicionales, destacando los proyectos pedagógicos de Montessori, Waldorf, Lefebre-Lever o de *Homeschool*.

Retomando la formación docente, en la actualidad muchas universidades abogan por prácticas en contextos diversos que amplíen el rango de desempeño de sus estudiantes en un escenario global cada vez más inclusivo desde etapas tempranas de la formación, mientras otras universidades lo postergan, afectando de esta forma, o poniendo en desventaja, a unos estudiantes por sobre otros.

Ciertamente, quienes apuestan por una formación crítica transformadora no solo desde el discurso, acompañan permanentemente los procesos de práctica y pueden percibir u observar la evolución de sus estudiantes a lo largo de la asignatura-taller y del desempeño de la misma praxis; desde el análisis y las decisiones tomadas en situaciones contextuales complejas, las cuales los desafían en la identificación de problemáticas, pero también en el diseño de propuestas de mejora a partir de la reflexión de la propia acción pedagógica.

Vivir críticamente el suceso pedagógico no es solo analizar una realidad crudamente o lo más objetivamente posible, así como tampoco lo es el delegar responsabilidades en “los otros” actores del contexto (niños, niñas, docentes, equipos, etc.), sino que es transformar dicha realidad a partir de la propia transformación de la acción práctica, asumiendo un rol protagonista.

Sobre la importancia de las experiencias en el *prácticum* de la formación docente, Martínez-Palma et al. (2021) nos señalan lo siguiente: En los procesos de práctica, la vivencia y el contexto de la situación adquieren gran relevancia en el aprendizaje de los estudiantes, en tanto que se construyen sentidos identitarios docentes a partir del intercambio, negociación y rearticulación de significados (...). Estos significados están asociados a las experiencias vitales de los actores que participan del proceso y a los elementos culturales que perviven en el escenario educativo en donde ocurre la práctica (pp. 42-43).

Por parte del contexto escolar, también existen muchas posibilidades para educar en un vivir crítico; no obstante, son posibilidades limitadas en cuanto a su realismo, pues la escuela siempre intenta ser una simulación de la realidad social y se olvida que es en sí misma una realidad social; por ende, en la escuela se suele aprender para el futuro y se descuida la educación del presente. Lo peor es que aquella lógica futurista viene mandatada desde organismos educativos superiores y es fuertemente colonial. En este descuido se transgreden afectos, ideas, acciones y transformaciones muy relevantes para quienes protagonizan el acto educativo (estudiantes y docentes).

Otro gran error de la escuela tradicional en cuanto a un vivir crítico es la negación implícita de la educación en contextos informales. Savater (1997) es muy claro en explicar que la educación no puede ser reducida a las instituciones educativas y sus profesionales, pues es un bien cultural que le pertenece a toda la humanidad. Las personas se educan en todos los lugares, siendo estos procesos explícitos o implícitos.

La educación escolar se desarrolla como si aquel proceso no importase, negando los aprendizajes que cada persona tiene en su territorio no escolar (familia, amistades, clubes deportivos, iglesias, centros

comunitarios, espacios públicos, entre otros); de hecho, es muy probable que las personas aprendan a vivir críticamente en entornos de educación no formal más que en los formales. Esto, sin duda, puede mejorarse con el desarrollo cultural de las comunidades educativas que están inmersas en dichos procesos.

## **CONCLUSIONES.**

Entre las consideraciones finales de este ensayo, y en función de los objetivos propuestos, se ha de entender el vivir crítico como un constructo teórico más amplio que pensamiento crítico, el cual reivindica el ámbito emocional y la praxis humana. Aquel vivir crítico sería la personificación de una crítica transformadora en pos de una sociedad más justa e inclusiva.

Los entornos educativos formales tienen mayores dificultades para emprender un vivir crítico transformador y emancipador, puesto que todavía están muy influenciados por lógicas de la modernidad, y por ende, colonialistas; lógicas que han dicotomizado lo subjetivo y lo objetivo, inclinándose así hacia una objetividad orientada a la estandarización y a la absurda opresión de los pueblos.

La educación informal tiene mayores posibilidades de concretar un vivir crítico, puesto que las personas tienen mayores libertades, y en este sentido, las instituciones de educación formal, que son fundamentales para el desarrollo de una sociedad democrática, tienen un gran desafío para aumentar su democratización, horizontalidad y empoderamiento de quienes educan y se educan; sobre todo, en un escenario social de mayor democratización del conocimiento y de una irrupción de la comunicación digital que amenaza la hegemonía de los procesos tradicionales.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Arias-López, M. I. A. y Ortiz-Ocaña, A. O. (2019). *Currículo decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad de la educación*. Editorial UNIMAGDALENA.

2. Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, 50, 40-82. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
3. Barenblit, F. (2003). *La crítica de arte: historia, teoría y praxis*. Ediciones del Serbal.
4. Bertoni, E. (2016). La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje. Una mirada desde la filosofía. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 2, 20-27.
5. Beuchot, M. (2004). *Filosofía y derechos humanos* (5ta. ed.). Siglo XXI.
6. Calvo-Muñoz, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo* (5ª ed.). Editorial Universidad de La Serena.
7. Chimoy-Lenz, E.P., Gonzaga, R. C. y Linares, W. N. (2022). El pensamiento crítico en el sistema educativo del siglo XXI. *Rev. Hacedor*, 6(1), 65-79. <https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2117>
8. Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Siglo veintiuno.
9. Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed. 5ª reimpresión). Siglo veintiuno.
10. Giroux, H. (2005). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En F. Imbernón (Ed.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 53-62) (6ª reimpresión). Editorial GRAÓ.
11. Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.
12. Johnson, D. (2023). *Estudios Curriculares. Una reflexión sobre la experiencia educacional*. Ediciones Escaparate.
13. Lagos-Apablaza, N. y Mujica-Johnson, F. (2022). Aprendizaje significativo crítico en educación infantil. Una perspectiva filosófica posmoderna. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(3), 1-16. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i3.3169>
14. López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60. [https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)

15. Macón, C. (2022). Filosofía feminista y giro afectivo: una respuesta ex ante. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 48(2), 71-80. <https://dx.doi.org/10.36446/rlf2022331>
16. Martínez-Palma, E., Yilorm-Barrientos, Y. y Carrasco-Rojas, Y. (2021). Las prácticas y la necesidad de transformar relaciones con el sistema escolar. En C. Contreras (Ed.), *La formación práctica en pedagogía. Reflexiones en torno a mediaciones en el aprendizaje situado* (pp. 33-64). Ediciones Universidad Austral de Chile.
17. Mujica-Johnson, F. N. (2020). Emociones morales en educación: análisis del enfado en el contexto neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 33-49. <https://doi.org/10.15366/reps2020.5.2.002>
18. Mujica-Johnson, F. (2022a). *Filosofía (pos)moderna y educación. Desafíos para el siglo XXI*. Forja.
19. Mujica-Johnson, F. (2022b). Filosofía de la educación y subjetividad. Una perspectiva ecléctica. *Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 9(2), 1,14. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3055>
20. Mujica-Johnson, F. y Orellana-Arduiz, N. (2020a). Tradición cristiana y educación para los derechos humanos: crítica al sentido moral de Nietzsche. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 117-130. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.6>
21. Mujica-Johnson, F. y Orellana-Arduiz, N. (2020b). *El giro emocional de la educación*. Forja.
22. Mujica-Johnson, F. y Orellana-Arduiz, N. (2020c). 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>.
23. Mujica-Johnson, F. N., & Orellana-Arduiz, N. del C. (2021). Educar el respeto a la dignidad humana: Un valor fundamental para promover los derechos humanos. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 4(1), 1-13. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/17131>

24. Ortiz-Ocaña, A. O., Arias-López, M. I. A. y Pedroso-Conedo, Z. E. P. (2018a). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista NuestrAmérica*, 6(12), 195–222. <https://www.jstor.org/stable/48697768>
25. Ortiz-Ocaña, A. O., Arias-López, M. I. A. y Pedroso-Conedo, Z. E. P. (2018b). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial UNIMAGDALENA.
26. Papacchini, A. (2003). *Filosofía y derechos humanos*. Universidad del Valle.
27. Pineda, E. y Orozco Pineda, P. A. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social*, 25(1), 199–225. <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914>
28. Salas-Salazar, N. (2018). Repensar el saber y el saber hacer educativo. Un análisis crítico desde las pedagogías feministas. *Revista Enfoques Educativos*, 17(1), 1–12. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60596>
29. Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
30. Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75652>
31. Uribe Enciso, O. L., Uribe Enciso, D. S. y Vargas Daza, M. D. P. (2017). Pensamiento crítico y su importancia en la educación: algunas reflexiones. *Rastros Rostros*, 19(34), 78-88. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2144>
32. Zamora-Andrade, Á. (2020). Amor y Pedagogía: Un modelo educativo casado en el existencialismo unamuniano. (Trabajo Fin de Máster Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.

**DATOS DE LOS AUTORES.**

**1. Felipe Mujica-Johnson.** Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. Académico, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile. Miembro del Núcleo de Estudio Curriculum, Conocimiento y Experiencia Escolar, Universidad de Chile. Investigador asociado, Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED), Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: [fmujica@live.cl](mailto:fmujica@live.cl)

**2. Nancy Lagos-Apablaza.** Magíster en Gestión y Docencia Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Académica y secretaria de estudios, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago de Chile. Investigadora del Grupo de Investigación Colaborativa para el Desarrollo Escolar (GICDE), Universidad Autónoma de Chile, Chile. Correo electrónico: [nancy.lagos@uautonoma.cl](mailto:nancy.lagos@uautonoma.cl)

**RECIBIDO:** 11 de mayo del 2023.

**APROBADO:** 24 de junio del 2023.