



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: XIV Número: 1 Artículo no.:44 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2026

TÍTULO: El amor como dimensión educativa humanizadora. Una perspectiva epistemológica.

AUTORES:

1. Máster. Gabriel Corvalán-Muñoz.
2. Dr. Felipe Mujica-Johnson.

RESUMEN: En las últimas décadas se ha debatido sobre una educación con sentidos deshumanizados, los cuales están presentes en una convivencia violenta e irresponsable con el mundo. Este ensayo continúa aquella discusión teórica y tiene por objetivo reflexionar sobre el amor como dimensión educativa humanizadora en clave epistemológica. Se reconoce que el amor ha sido analizado ampliamente desde perspectivas filosóficas y transdisciplinarias, destacando los aportes de Erich Fromm, Humberto Maturana y Paulo Freire. Estos intelectuales coinciden en que el amor es un componente esencial de las relaciones humanizadoras que fortalecen una convivencia ética adecuada y un desarrollo personal. Se concluye que una pedagogía del amor ha de ser un enfoque necesario para los desafíos actuales de las sociedades en el mundo.

PALABRAS CLAVES: filosofía, transdisciplinariedad, pedagogía, afectividad, ética.

TITLE: Love as a humanizing educational dimension. An epistemological perspective.

AUTHORS:

1. Master. Gabriel Corvalán-Muñoz.
2. PhD. Felipe Mujica-Johnson.

ABSTRACT: In recent decades, there has been debate about education with dehumanized meanings, which are present in a violent and irresponsible coexistence with the world. This essay continues theoretical discussion and aims to reflect on love as a humanizing educational dimension in epistemological terms. It is recognized that love has been widely analyzed from philosophical and transdisciplinary perspectives, highlighting the contributions of Erich Fromm, Humberto Maturana, and Paulo Freire. These intellectuals agree that love is an essential component of humanizing relationships that strengthen ethical coexistence and personal development. It is concluded that a pedagogy of love must be a necessary approach to the current challenges facing societies around the world.

KEY WORDS: philosophy, transdisciplinarity, pedagogy, affectivity, ethics.

INTRODUCCIÓN.

Una educación humanizadora ha sido reconocida por promover el diálogo, la diversidad, la alteridad, los derechos humanos y la democracia en los diferentes entornos pedagógicos (Andrade-Moraz, 2016; Freire, 2011, 2014; Guerrero y Mujica, 2025; Magendzo, 2003; Mujica, 2024, 2025), pues de este modo se podría generar un encuentro humanizador donde las personas vivencien vínculos afectivamente profundos de amistad, solidaridad y amor con sus pares. Cuando aquellos aspectos conceptuales de la praxis educativa se encuentran ausentes, se generan condiciones de encuentros humanos superficiales en términos afectivos y éticos, donde se corre un gran riesgo de que las identidades personales y socioculturales sean oprimidas, invisibilizadas y rechazadas en las experiencias educativas, y de algún modo, este contexto es favorable para la violencia escolar, que ha sido uno de los temas más recurrentes y preocupantes que dañan el ambiente de aprendizaje en los centros de educación escolar (Ayala-Carrillo, 2015).

El filósofo Han (2022) asocia esa superficialidad a una positividad neoliberal que orientada hacia una vida técnica que ha sido estudiada en el campo de la educación en términos curriculares (Grundy, 1987; Johnson, 2023), pedagógicos (Freire, 1997, 2011, 2014) y filosóficos (Carmona-Granero, 2007; Habermas, 1999, 2023). Esta conexión filosófica entre un modo de vivir enajenadamente positivo-técnico

y la educación, serían parte de las bases filosóficas de una educación deshumanizada. Carmona-Granero (2007) explica de este modo aquel paradigma educativo deshumanizado, asociándolo al proyecto de la modernidad y el auge de la racionalidad científica positivista:

- Desde el punto de vista humano, se ha venido presenciando un proceso de deshumanización. La ausencia de una actuación consciente y reflexiva que atenta contra la educación como proceso humano y humanizante, se hace evidente en la planificación de la educación meramente tecnocrática y este reduccionismo de toda acción consciente y reflexiva, es uno de los más graves problemas de la educación contemporánea. Si sólo se conoce para hacer algo, la pérdida del sentido ético en la cultura y las humanidades en la educación, son consecuencias lógicas e inevitables.
- Dentro del contexto de la modernidad, la pedagogía como discurso moderno produce y sostiene sus postulados desde la misma posición en la que se genera el resto de los discursos modernos, que son fundamentalmente discursos de poder y control. En este sentido, la pedagogía, sostiene la organización académica moderna y busca reproducir en ella los mismos criterios de disciplina (sujeto responsable), ética del deber (sujeto obediente) organización jerárquica-piramidal y controlada por tareas y destrezas; se trata de la producción de destrezas mediante técnicas de control que se ejercen sobre los sujetos. La enseñanza, en el marco descrito, no es otra cosa que la formación de destrezas orientadas a reforzarse a sí mismas y al orden moderno en el que se dan, de manera que el problema no parece estar en el terrero de la academia, sino de la política (pp. 139-140).

Esta relación entre una educación deshumanizada y una racionalidad técnica ha sido de las más extendidas en el mundo, ganando bastante terreno en el contexto académico desde sus orígenes modernos (Dussel, 1980; Mujica, 2022).

De los estudios educativos que se basan fuertemente en la teoría crítica de Habermas (1999, 2023), se destaca el fundamento que sostiene la importancia de la emancipación y la libertad para una sociedad más humanizada-crítica. De modo sintético, se diría que la teoría habermasiana aporta un contenido importante

sobre el camino que se ha de seguir para el progreso humano en sociedad, sobre todo, en términos de colectividad; por ejemplo, del camino democrático, entendiendo que se aprecia en sus ideas el fuerte componente sociológico de aquel autor en cuanto a la importancia de la vida en sociedad.

El filósofo y educador brasileño Paulo Freire (2011), también erigió un pensamiento edificante a favor de la educación humanizadora, democrática y emancipadora, desde algunos puntos de vista distintos al habermasiano, aunque con otros aspectos en común. Parte de lo común, responde a que Freire (2011) promueve saberes valiosos en torno a la crítica, las desigualdades e injusticias sociales; por otro lado, este referente brasileño también reconoció aportes que no se redujeron a esas categorías sociales, abriéndose a una concepción humanista con referentes filosóficos existencialistas y personalistas, que combatieron la reducción del ser humano a la sociedad (Freire, 1997, 2011, 2014).

En ese sentido, Freire planteó una teoría educativa humanizadora que se nutrió de diferentes corrientes filosóficas, integrándolas auténticamente; por eso mismo, dado su enfoque vivencial dialéctico en el que, de algún modo, concilió dimensiones y teorías contrarias, como la perspectiva subjetiva y objetiva sobre el ser humano, o el enfoque del cristianismo y el marxismo, se le ha considerado como un educador que encarnó la alteridad (Eustáquio, 2002; Gadotti, 2020; Mujica, 2024).

Además de los fundamentos expuestos anteriormente, también existen otros enfoques no mencionados que se han posicionado a favor de una educación humanizadora. Entre esos esfuerzos destacan las propuestas en educación basadas en las filosofías de Hannah Arendt (Guerrero y Mujica, 2025), Gabriela Mistral (Baeza, 2018), Enrique Dussel (Dalla, 2011), Karol Wojtyla (Martínez, 2024), Humberto Maturana (Noguerol-Jové, 2022), Francisco Varela (Toro, 2010), Judith Butler (Hernández-Raydán, 2008), Wilhelm von Humboldt (Murillo, 2025), entre otras diversas concepciones dignas de estudio y profundización. Estos esfuerzos demuestran la preocupación de enfrentar las crisis humanas, sociales y políticas que se han vivido en el siglo XX y XXI, así como la intención de fortalecer las futuras experiencias educativas.

Esta diversidad de concepciones humanizadoras y esperanzadoras, nos exigen evitar reducir el entendimiento del tema, sobre todo, porque para comprender los fundamentos de las propuestas educativas hay que revisar sus fundamentos filosóficos o la ausencia de ellos, para saber el origen y la posible proyección de estas ideas y/o acciones. En cualquier caso, para cerrar esta introducción, se puede señalar que la humanización de la educación es un desafío necesario que ha estado y está en curso, por lo que se considera que es conveniente sumarse a este diálogo para intentar contribuir contundentemente a dicho desafío.

Con base en lo mencionado anteriormente, este artículo tipo ensayo tiene por objetivo reflexionar sobre el amor como dimensión educativa humanizadora en clave epistemológica.

DESARROLLO.

Fundamentos conceptuales del amor.

El amor, a lo largo de la historia humana, ha sido examinado bajo múltiples lentes, revelando una complejidad que trasciende la simpleza de un sentir cotidiano. Este sentimiento, fundamental en la experiencia humana, ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas académicas. De este modo, ha sido dimensión de estudio de diferentes personalidades académicas referentes en filosofía, humanidades y ciencias sociales, entre las que se encuentra Platón con su teoría de la inmortalidad del alma (Platón, 2014), Blaise Pascal con sus planteamientos sobre los límites de la razón humana en torno al rol del corazón (Pascal, 2015), Søren Kierkegaard con su teoría del amor en clave experiencial (Kierkegaard, 2006), Max Scheler con su teoría del *ordo amoris* (Scheler, 2008), Miguel de Unamuno con sus postulados sobre la primacía de la afectividad en la vida humana (Unamuno, 2003), Erich Fromm desde su teoría crítica del amor en torno a la modernidad (Fromm, 1963) y Humberto Maturana con su teoría de la biología del amor (Maturana, 2025), entre otras aproximaciones filosóficas. Por su contemporaneidad y enfoque humanista-social, se profundizará brevemente en estos últimos dos referentes teóricos.

Erich Fromm (1963) proporciona un análisis del amor desde una perspectiva humanista, psicoanalítica y social en su obra *El arte de amar*. Este pensador humanista postula que el amor es educable en relación con la racionalidad y la humildad, y las personas han comprometerse en ese aprendizaje en distintos niveles sociales, lo cual, en parte, se expresa en la siguiente cita:

- En los términos de este análisis de la práctica del arte de amar, ello significa: puesto que el amor depende de la ausencia relativa del narcisismo, requiere el desarrollo de humildad, objetividad y razón. Toda la vida debe estar dedicada a esa finalidad. La humildad y la objetividad son indivisibles, tal como lo es el amor. No puedo ser verdaderamente objetivo con respecto a mi familia si no puedo serlo con un extraño, y viceversa. Si quiero aprender el arte de amar, debo esforzarme por ser objetivo en todas las situaciones y hacerme sensible a la situación frente a la que no soy objetivo. Debo tratar de ver la diferencia entre *mi* imagen de una persona y de su conducta, tal como resulta de la deformación narcisista, y la realidad de esa persona tal como existe independientemente de mis intereses, necesidades y temores. La adquisición de la capacidad de ser objetivo y de la razón, representa la mitad del camino hacia el dominio del arte de amar, pero debe abarcar a todos los que están en contacto conmigo. Si alguien quisiera reservar su objetividad para la persona amada, y cree que no necesita de ella en su relación con el resto del mundo, pronto descubrirá que fracasa en ambos sentidos (Fromm, 1963, pp. 141-142).

Fromm (1963) es claro al señalar, que el amor requiere madurez, autoconocimiento y disposición a trabajar en sí mismo como en las relaciones con otras personas. De acuerdo con Colorado (2025), quien analizó transversalmente la obra de Erich Fromm, es preciso comprender que este autor también promovió un amor situado y crítico frente a la realidad moderna con su logos tecnicista, recalcando que Fromm “integra complejidad sin caer en el relativismo, y plantea una ética sin caer en el dogmatismo” (Colorado, 2025, p. 152).

La obra de Fromm tendría un fundamento transdisciplinar profundamente humanista, pues “su crítica al carácter social mercantilista, al “hombre sin rostro” y a la cosificación del sujeto en la sociedad tecnificada no se queda en el diagnóstico: se convierte en una llamada a la transformación profunda” (Colorado, 2025, p. 152).

Humberto Maturana (1996, 2025) aborda el amor desde una perspectiva epistemológica biológica-cultural, considerándolo fundamental para la convivencia humana, la organización social, la educación y la vida democrática. Este autor conceptualiza el amor del siguiente modo:

- El amor es, hablando biológicamente, la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo al otro en coexistencia con uno. Cuando no nos conducimos de esta manera en nuestras interacciones con otro, no hay fenómeno social. El amor es la emoción que funda el fenómeno social. Cada vez que uno destruye el amor, desaparece la convivencia social. Pues bien, el amor es algo muy común, muy sencillo, pero muy fundamental (Maturana, 1996, p. 251).

Maturana (1996, 2025) destaca que el amor es esencial para el desarrollo de prácticas sociales colaborativas, las cuales son vitales para la hominización y la experiencia educativa. Esta visión sugiere que el amor no solo es una fuerza afectiva, sino una virtud humana estructural en la formación de sociedades humanas éticamente coherentes. La virtud del amor, concebida como la aceptación generosa y consciente del otro, no solo fomenta, sino que también es indispensable para una coordinación conductual eficaz entre individuos. Esta coordinación es esencial para establecer comunicaciones profundas y relaciones significativas, creando un tejido social en el que los individuos pueden prosperar juntos.

Profundizando en esta visión, Maturana (1996, 2025) resalta la importancia del amor en las dimensiones de la comunicación y el lenguaje. Según Maturana (2025), el amor es una precondition para el lenguaje; argumenta que el lenguaje requiere relaciones afectivas entre seres humanos. Esta relación afectiva es

fundamental, pues el lenguaje es en sí mismo un acto de coordinación conductual que se basa en la confianza y el reconocimiento mutuo. Así, dicho biólogo y filósofo chileno sugiere que el amor, al fomentar la conexión emocional, es esencial no solo para la colaboración efectiva sino también para toda forma de comunicación interpersonal (Maturana, 2025).

Mazo-Gómez (2014) plantea que Humberto Maturana es un intelectual que tuvo una gran autenticidad pues planteó una biofilosofía; es decir, una filosofía sustentada en fundamentos biológicos, lo cual se expresa en su postulado de la biología del amor. Y aquella propuesta la explica, en parte, de este modo:

- En esta propuesta, el amor no es una cualidad o un don, sino que como fenómeno relacional biológico consiste en las conductas o la clase de conductas a través de las cuales el otro, o lo otro, surge como un legítimo otro en la cercanía de la convivencia, en circunstancias en que el otro, o lo otro, puede ser uno mismo. Esto solo puede entenderse si aceptamos que la legitimidad del otro se constituye en conductas u operaciones que respetan y aceptan su existencia como es, sin esfuerzo y como un fenómeno del mero convivir (Mazo-Gómez, 2014, p. 187).

Los fundamentos de la biología del amor para Mazo-Gómez (2014) son tan valiosos que tienen el potencial para constituir nuevos elementos bioéticos, los cuales pueden reorientar los distintos quehaceres humanos en las distintas actividades institucionales de las sociedades contemporáneas.

Fundamentos de una pedagogía humanizadora basada en el amor.

El amor ha sido estudiado empíricamente en el campo de la educación, específicamente, en docentes de educación escolar de Chile, reconociéndose que este era representado como un sentimiento asociado al bienestar subjetivo, a la construcción de relaciones sociales, al fundamento vocacional, al logro de aprendizajes y a la desconsideración institucional (Mujica y Orellana, 2020). En aquel estudio se plantea la importancia de trabajar por una educación humanizadora, lo cual se expresa así:

- (...) generar conciencia en el profesorado con respecto al rol que posee y que debería tener el amor en el proceso educativo. Este es el primer paso para comenzar a abrir espacios formales a conceptos como la empatía, las emociones o el bienestar, que si bien se pueden encontrar declarados en algunos documentos oficiales del MINEDUC, en el quehacer docente suelen estar muy ausentes. Trabajar por humanizar en la actualidad dentro de los procesos educativos, que se han visto muy afectados por las políticas neoliberales, provocando que los factores cualitativos sean desvalorizados, es una responsabilidad política de toda la sociedad; por lo tanto, transformar dicha realidad es un desafío del cual la totalidad de la responsabilidad no puede implicar solo al magisterio, aunque sin duda, es el gremio docente el que debe liderar estas importantes reformas educativas (Mujica y Orellana, 2020, p. 13).

Estos resultados son complementarios con los fundamentos epistemológicos del amor para concebir una educación más humanizadora en el mundo, y por supuesto, en América Latina. Los fundamentos de Fromm (1963) y de Maturana (1996, 2025) suscitan a reconocer que el amor revela su capacidad única para influir en la práctica educativa, no solo como un componente afectivo, sino como una fuerza ética esencial y transformadora en la pedagogía.

Al integrar estas interpretaciones variadas y profundas del amor, el profesorado puede enriquecer su comprensión y aplicación del amor en el aula. Esto permite que el amor sea entendido en clave afectiva, pero que también trascienda el ámbito de la afectividad para convertirse en una fuente pedagógica que fomente un aprendizaje más ético relacional más profundo y significativo, promoviendo relaciones dilógicas más ricas y empáticas entre docentes-estudiantes.

Este análisis más profundo del amor en diversas dimensiones teóricas-prácticas iluminan su rol indispensable como catalizador de cambios personales y colectivos, subrayando su potencial para enriquecer y revitalizar experiencias educativas en diversos contextos socioculturales.

A medida que avanzamos hacia futuros desafíos educativos, la integración del amor como principio biológico, ético y sociocultural en la educación podría no solo mejorar los resultados académicos, sino

también fomentar una generación de personas democráticas, conscientes, comunicadas, comprometidas socialmente y compasivas, capaces de liderar con empatía y colaborar efectivamente en la construcción de un mundo más inclusivo, reflexivo-crítico y armonioso.

Al reflexionar sobre el amor, como fundamento de una educación humanizadora, resulta necesario considerar los aportes del filósofo y educador brasileño Paulo Freire (1997, 2011, 2014), quien destacó la importancia crítica de cultivar una disposición abierta y afectuosa de parte de docentes hacia sus personas educandas y hacia la práctica educativa misma. Freire es enfático en señalar que el amor no solo enriquece la relación pedagógica, sino que es esencial para una educación genuinamente humana, liberadora y transformadora. Esto se puede apreciar en la siguiente cita:

- No es difícil percibir que hay varias cualidades que la escucha legítima demanda de su sujeto. Cualidades que van siendo constituidas en la práctica democrática de *escuchar*.
- Discutir cuales son estas cualidades indispensables debe formar parte de nuestra preparación, aun sabiendo que ellas necesitan ser creadas por nosotros, en nuestra práctica, si nuestra opción político-pedagógica es democrática o progresista y si somos coherentes con ella. Es necesario que sepamos, que sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia no es posible la práctica pedagógico-progresista, que no se hace tan sólo con ciencia y técnica (Freire, 1997, p. 115).

Como lo expresa Freire (1997), el amor es una manifestación de vocación en la enseñanza, una señal de compromiso profundo y auténtico con el proceso educativo. Al tener una praxis pedagógica desde el amor, la persona educadora no solo afirma su compromiso con los estudiantes, sino que también promueve una práctica educativa que es a la vez humana y humanizadora, siendo un ejemplo ético. Y el ejemplo o modelo ético es muy relevante para la educación moral-ética (Kierkegaard, 2017; Scheler, 2005). Este

compromiso de una praxis amorosa es vista por Freire (2010) como el sello de un compromiso genuino, no solo con el estudiantado, sino con la propia esencia de la educación como práctica emancipadora.

Eustáquio (2019) sostiene que la epistemología de Paulo Freire permite pensar una *pedagogía del amor*, reconociendo que el concepto amor ha sido utilizado desde perspectivas superficiales y consumistas en la época contemporánea; sin embargo, reconoce que el amor en clave freireana alude a sentidos profundamente humanizadores.

El amor se entiende como un componente integral que impulsa tanto a docentes como a estudiantes a tener un encuentro valioso, respetuoso, democrático, humilde y de comprensión mutua (Freire, 1997, 2010). Una praxis educativa facilita un ambiente de aprendizaje donde la confianza y el respeto mutuo prosperan, lo que a su vez fomenta una participación más activa y significativa en el proceso de aprendizaje. A medida que el amor se entiende como un pilar fundamental dentro de la educación, cobra sentido promover una *pedagogía del amor*. Este término muestra una visión ampliada de la educación que va más allá de la mera transmisión de conocimientos.

En la pedagogía del amor, enseñar se transforma en una vocación profundamente arraigada en la entrega genuina del ser del profesorado hacia su estudiantado, con la esperanza de que el estudiantado devuelva esa entrega hacia el profesorado, pues la educación se logra en comunidad (Freire, 2011; Maturana, 2025). Pero una pedagogía humanizadora basada en el amor requiere de valentía, bondad y verdad, para enfrentar las críticas de la mirada moderna racionalista que puede negar aquellos saberes, lo cual es explicado de este modo por Paulo Freire:

- Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. Por eso se dice en el tercer bloque del enunciado: *Cartas a quien pretende enseñar*. Es preciso atreverse, en el sentido pleno de esta palabra, para hablar de *amor* sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablamente, que

estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo y lo emocional. Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo (Freire, 2010, p. 26).

Maturana (1996, 2025) coincide con la advertencia de Freire (2010) de no dicotomizar lo racional de lo emocional, reconociendo que históricamente la modernidad ha desvalorizado la dimensión emocional del ser humano. Sobre todo, si lo emocional se considera como una expresión de la dimensión ética del ser humano (Mujica y Orellana, 2021; Scheler, 2005). Y una educación basada en el amor promueve una relación ética entre las personas que participan en las comunidades de aprendizaje, caracterizada por la aceptación mutua y un compromiso sincero con el proceso enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, también fomentaría una dinámica educativa en la cual el crecimiento personal y la reafirmación de la dignidad humana se vuelven centrales. En este contexto, la interacción en el aula no solo enriquece académicamente a los involucrados, sino que tiene el poder de catalizar una transformación personal y colectiva, subrayando la importancia del amor como fuerza motriz educadora transformadora.

El amor en la formación inicial docente es fundamental para la inclusión educativa; por ejemplo, con las personas que representan minorías socioculturales que están expuestas a discriminación, como se ha mostrado en el caso de Pedagogía en Educación Física con un estudiante homosexual en Chile (Mujica y Guerrero, 2025) y una estudiante transgénero (Mujica y Guerrero, 2026).

El amor es clave en la comunicación asertiva basada en la empatía entre pares en los procesos educativos, así como en los contextos de práctica en los centros de educación escolar que representan uno de los principales escenarios del currículum vivido universitario en la formación inicial docente; por tanto, como

contenido de abordaje de la inclusión y la diversidad se considera fundamental el amor como fuente afectiva y ética de las relaciones pedagógicas humanizadoras.

CONCLUSIONES.

El amor, según los antecedentes epistemológicos estudiados, actúa como un principio organizador en diferentes dimensiones de la existencia humana: biológica, social, psicológica, pedagógica y ética. Este entendimiento nos lleva a considerar al amor no solo como una fuerza transformadora poderosa, sino también como una necesidad humana fundamental que facilita la convivencia entre personas y la búsqueda colectiva del bien común.

Entre los saberes epistemológicos reflexionados se destacan los de Erich Fromm, Humberto Maturana y Paulo Freire, quienes aportan conocimientos para fundamentar una pedagogía del amor que entienda al ser humano desde la integralidad; es decir, sin dicotomías o fragmentaciones de sus ámbitos constitutivos, como lo son la razón y la emoción. En estricto rigor, según los fundamentos estudiados, el amor no ha de reducirse ni a la emoción ni a la razón, sino que dialécticamente, sería parte de ambos ámbitos humanos. Una educación humanizadora basada en el amor ha de reconocer la importancia del diálogo auténtica y democrático para promover valores éticos como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la humildad, la perseverancia o la constancia. Esta educación no se limita a ninguna disciplina curricular y didáctica específica escolar, sino que puede ser transversal para las diferentes disciplinas educativas de los sistemas educativos escolares, así como también de las diferentes formaciones disciplinares en la Educación Superior.

Este enfoque educativo exige sensibilidad con las problemáticas socioculturales de las personas y de los grupos humanos que son discriminados por las sociedades; por tanto, ha de promover los derechos humanos universales, la diversidad/alteridad y la inclusión en educación.

De algún modo, aunque suene como un anhelo utópico o lejano frente a los conflictos que enfrenta la humanidad en la contemporaneidad, una pedagogía del amor se orienta a la construcción de un mundo mejor, más amable, empático, armonioso y justo; por lo mismo, esta pedagogía ha de reconocer la importancia de la reflexión crítica, el rigor académico y la búsqueda constante de las verdades que pueden orientar a las comunidades en el desafío constante del convivir humano en paz.

Agradecimientos.

Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto Fondecyt de Iniciación en Investigación N°11240233, titulado “Currículum vivido de estudiantes con diversidad de género y sexual en la formación inicial docente de Educación Física: una aproximación emocional”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Andrade-Moraz, A. (2016). El reconocimiento de la alteridad: desafíos para la construcción de una educación humanizadora. IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 3(6), 237-253. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/64>
2. Ayala-Carrillo, M. D. R., (2015). Violencia escolar: un problema complejo. Ra Ximhai, 11(4), 493-509. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7915494>
3. Baeza, A. (2018). Escuela y acto didáctico en el pensamiento pedagógico de Gabriela Mistral: 1904-1925. Educação e Pesquisa, 44, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844182847>
4. Carmona-Granero, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. Revista de Artes y Humanidades, 8(19), 134-157. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118451008>

5. Colorado, J. (2025). Erich Fromm y el humanismo radical: una ética del ser como faro para las nuevas generaciones. *Revista Holón*, 3(10), 138-154.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/8090>
6. Dalla, L. (2011). A alteridade e a relação pedagógica no pensamento de Enrique Dussel. *Revista Diálogo*, 19, 131-144. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/186>
7. Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Editorial Nueva América.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>
8. 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.
9. Eustáquio, J. (2019). Pedagogía del amor: Paulo Freire hoy. *Didactae*, 5, 73-84.
<https://doi.org/10.1344/did.2019.5.73-84>
10. Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno.
11. Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2 ed. 3ª reimpr.). Siglo Veintiuno.
12. Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed. 5ª reimpresión). Siglo Veintiuno.
13. Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
14. Fromm, E. (1963). *El arte de amar*. Paidós.
15. Gadotti, M. (2020). La conectividad radical de Paulo Freire. Algunas notas de esperanza para los tiempos oscuros. *Voces de la educación*, Núm. Especial, 15–30.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/245>
16. Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.

17. Guerrero, S. y Mujica, F. (2025). Desafíos políticos de la Educación Física en Chile. Una perspectiva basada en Paulo Freire y Hanna Arendt. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 12(2), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i2.4530>
18. Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf
19. Habermas, J. (2023). Conocimiento e interés. Taurus.
20. Han, B. (2022). Capitalismo y pulsión de muerte. Artículos y conversaciones (1ª ed. 3ª reimpresión). Herder.
21. Hernández-Raydán, A. (2008). Género y educación para la paz: Tejiendo utopías posibles. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 13(31), 79-98. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012008000200007&lng=es&tlng=es
22. Johnson, D. (2023). Estudios curriculares: una reflexión sobre la experiencia educacional. Ediciones Escaparate. https://www.researchgate.net/publication/366925922_ESTUDIOS_CURRICULARES_Una_reflexion_sobre_la_experiencia_educacional
23. Kierkegaard, S. (2006). Las obras del amor. Meditaciones cristianas en forma de discursos. Ediciones Sígueme.
24. Kierkegaard, S. (2017). La dialéctica de la comunicación ética y ético-religiosa. Herder.
25. Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 2(2), 19-27. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516>
26. Martínez, M. (2024). La relación interpersonal, camino para la educación moral. En S. Martínez y J. L Fuentes (Eds.), Tras las huellas de Sócrates: Reflexiones sobre la ejemplaridad y la educación del carácter (pp. 95-108). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3735>

27. Maturana, H. (1996). El sentido de lo humano. Dolmen ediciones.
28. Maturana, H. (2025). Emociones y lenguaje en educación y política (5ª ed.). Editorial Paidós.
29. Mazo-Gómez, W. (2014). Elementos constitutivos para una bioética en Humberto Maturana. Revista Lasallista de Investigación, 11(1), 181-191.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492014000100022&lng=en&tlng=es
30. Mujica, F. (2022). Filosofía (pos)moderna y educación. Desafíos para el siglo XXI. Editorial Forja.
https://www.google.cl/books/edition/Filosof%C3%ADa_pos_moderna_y_educaci%C3%B3n/5gNIEAAAQBAJ?hl=es&gbpv=0
31. Mujica, F. (2024). Alteridad y diversidad en la educación Latinoamericana. Aportes epistemológicos de Paulo Freire. Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED), 2(2), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13921923>
32. Mujica, F. (2025). Educación, diversidad y democracia. Estudio filosófico basado en Jacques Maritain y María Zambrano. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 13(1), 1-18.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v13i1.4717>
33. Mujica, F. y Orellana, N. (2020). Apreciaciones del profesorado chileno sobre una educación basada en el amor: estudio de casos. Revista Humanidades, 10(1), 108-121. <https://dx.doi.org/10.15517/h.v10i1.39215>
34. Mujica, F. y Orellana, N. (2021). El giro emocional de la educación. Editorial Forja.
https://www.google.cl/books/edition/El_giro_emocional_de_la_educaci%C3%B3n/JBYtEAAAQBAJ?hl=es&gbpv=0
35. Mujica, F. y Guerrero, S. (2025). Currículum vivido, emociones y homosexualidad masculina en la formación docente de Educación Física en Chile. Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 11(4), 1-22. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.4.12048>

36. Mujica, F. y Guerrero, S. (2026). Lived curriculum, emotions and transgender identity in Physical Education teacher training in Chile. (2026). E-Balonmano Com, Journal of Sports Science, 22(1), 129-142. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.22.129>
37. Murillo, F. (2025). Introducción. Repensar lo educativo desde Humboldt y la noción de Bildung. En F. Murillo (Ed.), La teoría de Bildung: el retorno a una educación centrada en la persona (pp. 13-24). Dykinson/Ediciones Universidad Autónoma de Chile. <https://ediciones.uaautonoma.cl/index.php/UA/catalog/book/186>
38. Noguerol-Jové, M. (2022). Humberto Maturana. Ciencia, educación y democracia desde la biología del amor. Bajo Palabra, 30, 139-154. <https://doi.org/10.15366/bp2022.30.007>
39. Pascal. (2015). Pensamientos. Alianza.
40. Platón. (2014). Fedón. Gredos.
41. Scheler, M. (2005). Esencia y formas de la simpatía. Ediciones Sígueme.
42. Scheler, M. (2008). Ordo amoris. Caparrós editores.
43. Toro, S. (2010). Neurociencias y aprendizaje... texto en construcción. Estudios pedagógicos, 36(2), 313-331. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200018>
44. Unamuno, M. (2003). Del sentimiento trágico de la vida. Editorial Losada.

DATOS DEL AUTOR.

1. Gabriel Corvalán Muñoz. Docente de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile. Máster en Calidad y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España. Licenciado en Educación y Profesor de Educación Física, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Docente tutor en procesos de práctica pedagógica de Educación Física en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador en temáticas vinculadas a educación, motricidad humana, ética y retroalimentación docente. gabriel.corvalan@cloud.uaautonoma.cl

2. Felipe Mujica Johnson. Docente investigador de la carrera de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. Investigador. Investigador responsable del Fondecyt de Iniciación N°11240233, ANID, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. Integrante del Grupo de Investigación Educación Física, Salud y Calidad de Vida (EFISAL). Integrante Red Latinoamericana de Estudios Curriculares. Miembro de la Asociación Científica Internacional de Educación Física. felipe.mujica@uautonoma.cl

RECIBIDO: 4 de mayo del 2026.

APROBADO: 26 de mayo del 2026.