

Ensayo

Alteridad y diversidad en la educación Latinoamericana. Aportes epistemológicos de Paulo Freire

Alterity and diversity in Latin American education. Paulo Freire's epistemological contributions

Felipe Mujica-Johnson^{1*}

¹Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile.

* **Autor de Correspondencia:** Felipe Mujica Johnson, felipe.mujica@uchile.cl

CITACIÓN

Mujica-Johnson, 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://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art29>

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 31 de agosto 2024
Aceptado: 07 de octubre 2024
Publicado: 11 de octubre, 2024

DERECHOS DE AUTOR



Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

Resumen. La educación en el mundo y, específicamente, en América Latina, se encuentra en un periodo de concientización sobre la herencia colonial que totalizó diferentes sentidos educativos que no representan la complejidad de la realidad. Y, por lo mismo, son discriminadores al negar la alteridad y la diversidad existente en los contextos educativos, incluyendo saberes de género, interculturalidad, nivel socioeconómico, religión, entre otros. Con la intención de contribuir a esta discusión, se desarrolla este estudio que tiene por objetivo reflexionar sobre algunos aportes epistemológicos de Paulo Freire a la alteridad y la diversidad en Educación. Para esto se analizó desde un enfoque hermenéutico-crítico el libro *Pedagogía del Oprimido* de aquel autor brasileño. Se destacan dos sentidos freireanos que, de algún modo, se encuentran conectados, que son las diversas relaciones dialécticas y la comunicación dialógica, las cuales permitirían superar las contradicciones epistemológicas de diferentes categorías y tradiciones, así como ampliar los saberes desde la problematización colectiva. Se considera finalmente que una educación basada en la alteridad y la diversidad requiere considerar los aportes epistemológicos analizados de Freire, puesto que, tienen una profundidad filosófica de corte humanista que permite transformar las prácticas mecanicistas y superficiales que suelen estar presentes en los diversos contextos educativos. Asimismo, favorecen la comprensión de los peligros que generan las acciones educativas estandarizadas sin diálogos problematizadores.

Palabras clave: Pedagogía crítica, Educación popular, Ética, Dialéctica, Diálogo.

Abstract. Education in the world and, specifically, in Latin America, is in a period of awareness of the colonial heritage that totalized different educational meanings that do not represent the complexity of reality. And, therefore, they are discriminatory by denying the otherness and diversity existing in educational contexts, including gender knowledge, interculturality, socio-economic level, religion, among others. With the intention of contributing to this discussion, this paper aims to reflect on some of Paulo Freire's epistemological contributions to otherness and diversity in education. For this purpose, the book *Pedagogy of the Oppressed* by the Brazilian author was analyzed from a hermeneutic-critical approach. Two Freirean meanings that are somehow connected are highlighted, namely the diverse dialectical relationships and dialogical communication, which would allow overcoming the epistemological contradictions of different categories and traditions, as well as expanding knowledge from the collective problematization. Finally, it is considered that an education based on otherness and diversity requires considering the analyzed epistemological contributions, since they have a philosophical depth of humanistic cut that allows transforming the mechanistic and superficial practices that are usually present in the diverse educational contexts. Likewise, they favor the understanding of the dangers generated by standardized educational actions without problematizing dialogues.

Keywords. Critical pedagogy, Popular education, Ethics, Dialectics, Dialogue.

1. Introducción

La educación chilena en diferentes contextos y niveles etarios ha estado interpelada en las últimas décadas, se ha reconocido que ha tenido y tiene un carácter reproductivo de variados

estereotipos socioculturales discriminadores, los cuales se basan en una concepción epistemológica positivista, conductista, técnica-instrumental, bancaria, homogeneizadora, biomédica, nacionalista, monocultural, represiva, capitalista, patriarcal, racista y colonial (Barros & Beltrán, 2020; Lagos-Hernández, 2024; Mondaca-Rojas et al., 2020; Mujica, 2019, 2020, 2022; Oyarzún et al., 2022; Tijoux & Córdova, 2015). En este sentido, se ha planteado que las raíces de aquel problema son profundamente filosóficas, históricas y culturales. Raíces que, a su vez, tienen un carácter relativamente global, y que también se han manifestado en otras regiones del mundo (Dussel, 2022a, 2022b).

Uno de los filósofos que ha estudiado esta tendencia sociocultural hacia la simplificación del mundo es el surcoreano-alemán Byung-Chul Han, quien sostiene con preocupación que la obsesión por la igualdad, la uniformidad, la positividad y la producción es un peligro para la humanidad, dado que, niega al otro-distinto y genera una sociedad narcisista (Han, 2022). En este sentido, las personas comienzan a no tolerar que sus anhelos o puntos de vista no se impongan en el terreno cultural, por lo que se comienzan a realizar procesos de colonialismo en múltiples sentidos, lo que se refleja en los conflictos bélicos, en la destrucción de la biodiversidad, en la opresión de las culturas indígenas, en las zonas de sacrificio medioambiental, etc. Han (2022) explica que la diversidad y la alteridad son vistas como algo negativo, generándose desacuerdos u obstáculos que entorpecen la productividad, y actualmente se vive una soberanía de esta última en el contexto del capitalismo avanzado, lo que indica de este modo:

Vivimos en una sociedad totalmente centrada en la producción, en la positividad. Elimina la negatividad de lo distinto o de lo extraño para acelerar los ciclos de producción y consumo. Solo se admiten las diferencias que se pueden consumir. Cuando se le han quitado al otro su alteridad, ya no lo podemos amar, sino solo consumir. Quizá por eso aumenta hoy el interés por el apocalipsis. Se percibe un infierno de lo igual del que uno querría escapar (p. 129).

Otro filósofo que puso énfasis en la diversidad y en la alteridad fue el argentino-mexicano Enrique Dussel, quien desde una filosofía descolonial de la liberación sostuvo que las tragedias socioculturales del mundo se han basado en el anhelo de dominar y explotar por la fuerza a las personas y los pueblos que son considerados distintos, como lo hizo en diferentes épocas históricas la cultura europea en América Latina, Asia y África (Dussel, 2022a). De este modo, Dussel (2022b) planteó que la cultura europea por medio de sus conquistas territoriales, incluyendo la conquista de Amerindia o América, significó el desarrollo de un eurocentrismo o etnocentrismo europeo que negó y encubrió las culturas locales indígenas y sus saberes ancestrales. Por lo tanto, no se produjo un diálogo intercultural donde se compartieron saberes, sino que, en términos de Freire (2011), existió una comunicación bancaria donde se depositaron saberes sin problematización.

Es fundamental comprender la negación de la diversidad y la alteridad en estos acontecimientos histórico-culturales tan relevantes para Latinoamérica que tienen consecuencias inevitables hasta la actualidad. Cabe señalar que, el concepto de diversidad y alteridad son similares, pero tienen contextos epistemológicos distintos. Por un lado, se aprecia desde la autoría que el concepto de diversidad es más común en el lenguaje popular y cotidiano, y es pertinente entenderlo como una variedad de opciones y posibilidades en torno al ser humano, los contextos culturales, el ecosistema y el mundo circundante en general. El concepto de diversidad suele ser asociado a variadas áreas de estudio, como la diversidad cultural, la biodiversidad, la diversidad de género o la diversidad en educación. Como explica González (2008), la diversidad educativa se ha planteado desde la tradición de la inclusión, con la finalidad de reducir las discriminaciones y exclusiones en los sistemas educativos. Por otro lado, el concepto de alteridad tiene un fundamento más filosófico que lo hace poco habitual en los lenguajes cotidianos, incluyendo los educativos, pero tiene una relación cercana con la diversidad. Un referente de la filosofía que fundamentó la alteridad fue el filósofo lituano-francés Emmanuel Levinas, quien planteó la necesidad humana de reconocer al otro o la otredad que desborda y complementa los límites de la mismidad o sí mismo (Levinas, 2020). Dicho filósofo planteó, en parte, así esta radicalidad y complementariedad de la relación Mismo-Otro:

La separación radical entre Mismo y Otro justamente significa que es imposible situarse fuera de la correlación entre Mismo y Otro para registrar la correspondencia o la no-correspondencia entre el ir del uno y el venir del otro. Si no fuera así, Mismo y Otro se

verían reunidos bajo una mirada común y la distancia absoluta que los separa quedaría salvada. La alteridad, la heterogeneidad radical del Otro, no es posible más que si Otro es otro respecto de un término cuya esencia es permanecer en el punto de partida, servir de entrada en la relación, ser Mismo no relativa sino absolutamente. Un término no puede permanecer absolutamente en el punto de partida de la relación más que como Yo (Levinas, 2020, pp. 30-31).

Este filósofo planteó la relación dialéctica entre Mismo-Otro, donde Otro es la exterioridad o alteridad de Mismo, pero esta alteridad de exterioridad de Mismo no es ajena a Mismo, por lo que señaló que “el ser es exterioridad” (Levinas, 2020, p. 326), que es lo mismo que señalar que el ser humano es alteridad. De acuerdo con Levinas (2020), esta exterioridad o alteridad es la que protege al ser humano de una absoluta supresión de su subjetividad, singularidad, identidad personal o individualidad, previniéndole de una totalización de la humanidad como algún día lo intentó Adolf Hitler con su holocausto, u otras experiencias violentas y alienantes de totalización que tiene la historia del mundo. Por ende, la alteridad humana es la base del resguardo de la diversidad personal y cultural, lo cual se explica, en que “la exterioridad, como esencia del ser, significa la resistencia de la multiplicidad social a la lógica que totaliza lo múltiple” (Levinas, 2020, p. 328).

La alteridad en torno a lo educativo ha sido abordada desde diferentes puntos de vista, incluyendo su relación con la corporalidad, la política, la ética, la descolonialidad, las pedagogías latinoamericanas, el feminismo, el marxismo, la música, la comunicación, la comunidad, los afectos, la historia, la experiencia situada, la interculturalidad y el currículum (Cabaluz, 2015, 2022; Dussel, 1980, 2022a; Freire, 2011; Jaramillo & Murcia, 2014; Johnson, 2015; López-Peláez, 2014; Mujica, 2024; Ortega, 2013; Toro et al., 2020).

Uno de los grandes referentes pedagógicos latinoamericanos es el educador brasileño Paulo Freire, que inició su camino en la educación en el nordeste de Brasil en la década de 1940, donde comenzó a construir su método de alfabetización educativa que lo haría famoso a nivel mundial. Su popularidad en Brasil y su visión crítica de la educación, le provocaron el encarcelamiento y posterior exilio de su país ante la Dictadura Militar de Brasil en 1964. Tras un largo exilio, incluyendo un periodo muy importante en Chile que le permitió escribir su principal obra titulada “Pedagogía del Oprimido”, regresó a Brasil en 1979, donde pudo continuar su obra y asumir la Secretaría de Educación en Sao Paulo (Cabaluz & Areyuna-Ibarra, 2020; Eustáquio, 2002). Considerando lo anterior, se elabora este ensayo que tiene por objetivo reflexionar sobre algunos aportes epistemológicos de Paulo Freire a la alteridad y la diversidad en la educación latinoamericana. En concreto, se consideran diferentes relaciones dialécticas presentes en la obra Pedagogía del Oprimido (Freire, 2011). Este análisis se desarrolla desde un enfoque hermenéutico-crítico (Mejía, 2014), el que permite reconocer y problematizar dialécticamente la historicidad de los significados y sentidos del texto analizado.

2. Relaciones dialécticas y alteridad en la educación latinoamericana

Las relaciones dialécticas muestran conexiones de diferentes sentidos epistemológicos que están representados por categorías que, a su vez, expresan contradicciones (Mejía, 2014). Freire (2011) planteó diferentes dicotomías dialécticas explícitas e implícitas, como opresor-oprimido; comunicación dialógica-comunicación antidialógica; subjetividad-objetividad; liberación-dominación; cristianismo-marxismo; realidad local-realidad global; educación problematizadora-educación bancaria; y conciencia-enajenación; ser humano-mundo; educador/a-educandos/as; concreto-abstracto. Reconociendo estas categorías y los conocimientos asociados a cada una de ellas, Freire (2011) logró generar conocimientos para la praxis educativa que no se reduce a ninguna de ellas, sino que amplía los entendimientos por medio de la conexión dialéctica. En este sentido, aquel maestro brasileño promovió evitar dogmatismos donde no se reconozcan conocimientos reales, distintos y contradictorios. Por ejemplo, Freire (2011) sostiene que las/os opresoras/es han de ser educados por las/os oprimidas/os, pues son estas/os últimas/os los que pueden expresarles lo que significa la opresión y el daño que causa. Por lo mismo, sería un error educativo segregar a los grupos humanos opresores o a los oprimidos, dado que no tendrían una realidad distinta y de alteridad que les saque de su zona de confort o comodidad.

Vivir la alteridad no es algo sencillo, exige tener la capacidad de visualizar más allá de lo que significa una categoría y sus saberes, evitando ser reducida/o totalmente por ella. Esto puede apreciarse con la inmigración, donde la gente que no es inmigrante y se encuentra en su país natal pueden rechazar las diferencias culturales de las personas extranjeras que se encuentran en una condición de inmigrante. Más aún, si hablamos de personas que nunca han tenido muchas oportunidades de ampliar su bagaje cultural en el extranjero o fueron educadas para desconfiar y temer a las otras culturas o naciones. Freire (2011) tuvo la posibilidad de vivir dialécticas complejas, tanto de nacional-inmigrante, como de perspectiva filosófica. Sobre esta última, me referiré a la dialéctica cristianismo-marxismo, la que no es común y exige entendimientos de ambas totalidades y trascendencias de estas mismas.

Hay quienes se ubican solamente en una de ellas y suelen rechazar los saberes de la otra por sus diferencias filosóficas. El marxismo tiende al materialismo filosófico y el cristianismo al espiritualismo filosófico, pero Freire (2011) logró encontrar saberes en ambos y vivir esa dialéctica que lo convierte en una alteridad para quienes se reducen a cualquiera de esas categorías. Asimismo, este pedagogo brasileño mostró desde su alteridad que puede haber puntos de encuentro entre categorías filosóficas que son contrarias, lo que se vuelve un ejemplo de ampliación epistemológica. De acuerdo con Gadotti (2020), Paulo Freire tuvo primeramente su pensamiento humanista-cristiano y desarrolló su pensamiento marxista por necesidad en sus experiencias de educación popular, dado los contextos de injusticia y desigualdad donde se desempeñó. Esta apertura a nuevas concepciones epistemológicas según los desafíos de los nuevos contextos educativos son los que reflejan una disposición a experimentar la alteridad epistemológica en educación.

Esto no significa que todas las personas en educación, ya sea educadoras/es o educadas/os, tienen que integrar totalmente los saberes de Freire (2011), sino más bien aprender de la actitud de trascender categorías epistemológicas para complementarlas en función de las propias necesidades educativas concretas y sus contextos. Esas experiencias dialécticas son las que favorecen la presencia de alteridad y diversidad en los entornos educativos, que siempre habrá saberes que trasciendan los propios y es posible aprender de ellos, siendo parte de la esencia de la educación que pretende cambios en las personas.

Entendiendo la alteridad educativa, en parte, como un reconocimiento vivido a los saberes que trascienden los conocidos y propios, es posible señalar que la educación necesita de la alteridad para lograr su máximo potencial. De lo contrario, se genera una educación prohibida (Gandarillas & Silva-Peña, 2012), una educación bancaria (Freire, 2011), una educación mercantil (Díez-Gutiérrez, 2015) o una educación colonial (Sanz-Lozano, 2024). Para favorecer la comprensión de aquellas categorías educativas, se pueden explicar brevemente del siguiente modo: a) educación prohibida: proceso educativo que oprime el potencial creativo del alumnado; b) educación bancaria: proceso educativo que niega el diálogo y la problematización de los aprendizajes; c) educación mercantil: proceso educativo que antepone criterios económicos a los pedagógicos; y d) educación colonial: proceso educativo que reproduce significados y sentidos eurocentristas, negando saberes locales, como los latinoamericanos o indígenas. Por ello, es fundamental que en educación se evite monopolizar los saberes y reducirlos o totalizarlos en unos pocos hegemónicos, lo que se distanciaría de la alteridad educativa que requiere de la diversidad y la multiplicidad dialéctica. De este modo, se garantiza que la educación es problematizadora y abierta a la multiplicidad o el pluralismo de saberes educativos, así como de sus diversas tradiciones epistemológicas.

En el contexto latinoamericano podemos encontrar múltiples conflictos educativos que existen por la desconsideración de la diversidad y la alteridad. Concretamente, las investigaciones en los contextos educativos latinoamericanos han mostrado problemas por la estandarización curricular que niega los saberes locales de las comunidades educativas y la autonomía del profesorado (Barrón & García, 2021; Cárdenas et al., 2021); los estereotipos patriarcales de género que norman injustamente la conducta del estudiantado por medio de la socialización, los liderazgos escolares y los reglamentos internos de los centros educativos (Cólis & Lemos de Souza, 2020; Concha & Carrasco, 2024; Mujica, 2019); los estereotipos xenófobos y racistas con la población estudiantil inmigrante (Tijoux & Riveros, 2019; Trabalón, 2022); la segregación educativa por motivos socioeconómicos en un contexto educativo neoliberal (Carrillo, 2020); la imposición de la educación religiosa, sobre todo, del catolicismo, en los centros educativos escolares (Arce & Meriño, 2023; Becerra, 2023); la imposición de una educación afectiva-emocional moderna, tecnicista y occidentalizada a poblaciones indígenas (Mella et

al., 2016); entre otras expresiones de homogeneizaciones y totalizaciones forzadas de forma acrítica y colonial.

3. Diálogo y diversidad en la educación latinoamericana

La diversidad, sobre todo, en el marco de una educación más inclusiva y equitativa, se ha tornado muy relevante en los desafíos institucionales de educación a nivel internacional. Esto se aprecia en un documento de la UNESCO (2021) que explica que la educación inclusiva no se reduce al abordaje de las/os estudiantes con discapacidades, sino que a nivel mundial se ha ampliado el concepto a múltiples diversidades, señalándolo de este modo:

(...) a nivel internacional se considera cada vez más como un principio que respalda, acoge e integra la diversidad entre todos los estudiantes. Esto significa que el objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnia, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidades (UNESCO, 2021, p. 7).

Entendiendo la importancia de la diversidad en educación, se considera que esta no solamente ha de ser protegida cuando se presenta en una institución educativa, por ejemplo, cuando en un aula existen estudiantes inmigrantes, con diversidad de género, de diferentes clases socioeconómicas o de diferentes religiones. Sino que también la diversidad ha de ser promovida en educación como una necesidad histórica, desde los orígenes, la educación moderna, al alero del proyecto de Estado-nación moderno, emergió con un proyecto de homogeneización social y cultural (Fernández-Soria, 2020). Homogeneizar las posibilidades de vivir en el mundo de la educación es transmitir un mensaje implícito de que las otras posibilidades son incorrectas, por lo que ese es uno de los desafíos más complejos que tienen que resolver los Ministerios de Educación cuando establecen lineamientos curriculares estandarizados a nivel nacional, como sucede en Chile (Cárdenas et al., 2020; Mujica, 2020).

Pero las diversidades no están exentas de polémicas, lo cual muestra la necesaria dialéctica entre igualdad-diversidad, pues la igualdad también incluye sabiduría, por ejemplo, cuando se declara la dignidad como aspecto igualitario para toda la humanidad (Bohórquez & Aguirre, 2009). Por ende, en algunos casos las tensiones y contradicciones entre la dicotomía igualdad-diversidad es bastante difícil de abordar, puesto que, existirán muchas posiciones filosóficas discordantes sobre los temas debatidos. Una de las diversidades más polémicas podría ser la socioeconómica, mucha gente sufre con la desigualdad y la pobreza, mientras que una parte se beneficia de la desigualdad y la riqueza. Aun así, sería muy difícil sostener que todas las personas deben ser ricas o pobres, o que todas deben tener lo mismo, dado que hay culturas que su vida no gira en torno al dinero, como culturas indígenas que resisten al sistema capitalista (Aguirre, 2020).

Freire (2011) fue consciente de las dificultades que tenían las dicotomías que abrían profundos debates filosóficos, como la subjetividad y la objetividad. Este educador brasileño rehuía del dogmatismo totalizante, por lo que, frente a aquella última relación dialéctica mencionada, señaló que ha de reconocerse lo subjetivo y lo objetivo, evitando caer en subjetivismos u objetivismos radicales que nieguen su contraparte. Esto mismo podría ser aplicado a la dicotomía igualdad-diversidad, pues ambas categorías están asociadas a saberes relevantes en torno al derecho, la economía y la educación. Y realzar excesivamente una de ellas sobre la otra podría generar un contexto totalizante y dogmático. Precisamente, Freire (2011) encuentra que la educación problematizadora y su comunicación dialógica permiten enfrentar las opresiones totalizantes. De este modo, se evita una educación que niegue el diálogo sobre lo igual y lo diverso, así como las inclusiones y exclusiones legítimas de cada contexto educativo.

El diálogo freireano exige una cierta horizontalidad entre educadoras/es-educandas/os, lo que también debiese ser entre otros estamentos o grupos humanos que se encuentran en una institución educativa, como directivas/os-educadoras/es, directivas/os-educandas/os, apoderadas/os-directivas/os, etc. E incluso, entre pares se requiere de una horizontalidad, como educandas/os-educandas/os, directivas/os-directivas/os, profesorado-profesorado, apoderadas/os-apoderadas/os. Esta horizontalidad es clave para la igualdad y la diversidad en educación, puesto que, se da espacio a múltiples voces que expresarán posiciones comunes y distintas frente a los temas educativos. Esta horizontalidad exige que todas las partes que participan del

diálogo tengan la capacidad de ser emisoras/es y receptores/as en la comunicación, teniendo un rol de aprendices y educadoras/es. De hecho, muchos de estos diálogos importantes en las instituciones educativas se dan fuera del aula y de lo curricular, por lo que es importante reconocer que la educación se da en todos los tiempos y espacios de las instituciones educativas, así como puede darse fuera de estas instituciones, por ejemplo, en la familia o en actividades deportivas, artísticas o laborales.

Hay dos ideas claves de Freire (2011) que se considera pertinente destacar para reconocer la importancia del diálogo de aprendizaje horizontal en una educación inclusiva que resguarda y promueve la diversidad. La primera de ellas es que “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire, 2011, p. 37). La segunda idea es que el ser humano es inconcluso y la concientización de ello le permite buscar ser más, en su proceso de humanización (Freire, 2011). Estas dos ideas permiten reconocer la importancia del diálogo como un acto educativo de liberación comunitaria o colectiva, así como de oportunidad para crecer humanitariamente. En la siguiente cita se puede apreciar una reflexión dialéctica en torno a estas dos citas, que muestran las contradicciones que pueden ser trascendidas por las necesidades concretas e históricas:

(...) esta búsqueda de ser más no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos. Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Ésta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental -repetimos- tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convertirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder (Freire, 2011, p. 100).

En este sentido freireano, el diálogo problematizador y humanizador requiere de una horizontalidad de aprendizaje movida por la solidaridad. Precisamente, para Freire (2011) el diálogo educativo no es un acto mecánico en torno a códigos abstractos de entendimiento, sino que es un acto consciente que implica al ser humano en su mayor amplitud, es decir, considerando su dimensión corporal, afectiva, racional, ética, histórica y situacional.

4. Consideraciones finales

De acuerdo con el objetivo de este ensayo, se considera que los saberes freireanos son bastante pertinentes y vigentes para seguir construyendo una educación latinoamericana basada en la alteridad y la diversidad. En concreto, se destaca las vivencias dialécticas que permiten relacionar sentidos críticos distintos y complejos, evitándose de este modo concepciones dogmáticas y totalitarias del saber educativo. Para ello sería fundamental la comunicación dialógica entre las personas que son parte de las praxis educativas, desde donde se podrían concretar problematizaciones y reflexiones auténticas, históricas, éticas y realistas. Paulo Freire como educador popular latinoamericano sigue siendo muy necesario para los desafíos del siglo XXI, sobre todo, porque encarnó conscientemente la alteridad y la diversidad educativa, siendo un ejemplo de vida de esa educación que tanto se anhela para un mundo más justo. En este sentido, para este educador popular brasileño no cabe entender una educación liberadora-transformadora coherente con los desafíos de la alteridad-diversidad sin memoria histórica y valores éticos humanistas, como el amor y la solidaridad. Esto es profundamente esperanzador para tiempos difíciles que, en muchas ocasiones, desprecian los aspectos más profundos de lo humano por aspectos superficiales asociados a tecnicismos y vanguardias tecnológicas. En estricto rigor, los saberes freireanos no requieren de tecnologías y grandes sumas de dinero para ser vivenciados, más bien requieren de gran humanidad y anhelos de querer contribuir a las demás personas en su desarrollo personal. Por lo mismo, Paulo Freire pudo desarrollar su obra educativa de forma austera y sencilla en contextos populares.

En términos más concretos, se considera que una educación latinoamericana orientada por los principios epistemológicos freireanos estudiados ha de promover una perspectiva crítica, situada y descolonial. Esto con relación a la superación de los estereotipos de género en los diferentes contextos educativos, así como con la aceptación de las diversidades sexo-genéricas del alumnado y del profesorado. Para ello es fundamental que se incluyan espacios y

tiempos de reflexión sobre estas temáticas que han ganado terreno político-educativo en la contemporaneidad. Es importante reconocer que todos los avances de justicia social en materia de género se han logrado con la protesta social, destacando los movimientos feministas del siglo XX y XXI que se han desarrollado en diferentes partes del mundo, incluido Latinoamérica.

La interculturalidad es otra dimensión que se requiere potenciar en los contextos educativos latinoamericanos, sobre todo, porque la región ha tenido movimientos masivos de poblaciones que, por diferentes razones políticas, se han visto obligadas a migrar a sus países vecinos. Sensibilizar dialógicamente a las poblaciones de países que reciben a poblaciones migrantes es una labor educativa que puede hacer la diferencia en la convivencia, así como también a la poblaciones que se integran a un país y una cultura diferente. Lo anterior, no solamente con relación a la población menor de 18 años, sino que también a la población adulta, puesto que, son actos de humanidad y de cuidados del tejido sociocultural. Sumado a ello, existe una tarea pendiente sobre la reflexión crítica de los procesos de colonización que ocurrieron en América Latina, sobre todo, para valorar los saberes ancestrales de las culturas indígenas.

Los desafíos educativos que existen en la educación latinoamericana pueden ser distintos entre sus variadas naciones. En Sudamérica, Centro América y Norte América tienen sus propios contextos, sin embargo, existen desafíos en común unidos por su historia de colonización, lo que incluye el modo de entender el mundo en sus distintas áreas culturales, como la ciencia o la educación. Autores como Paulo Freire han mostrado que se puede generar epistemología educativa para y desde Latinoamérica, cuestionando los saberes bancarios que han promovido múltiples injusticias sociales. En este sentido, Freire sigue estando muy vigente para la reflexión educativa descolonial y auténtica de América Latina. En tiempos contemporáneos del siglo XXI donde existen diferentes crisis mundiales asociadas a las lógicas coloniales, como el capitalismo, el racismo y el patriarcado, es una necesidad que América Latina se cuestione desde la educación, si es que pueden existir otros modos de vivir en sociedad, lo que no significa que se rechace totalmente lo existente, sino que, se permita problematizar el mundo y su realidad, para que de forma más consciente se pueda elegir las acciones del presente que determinarán el futuro con base en los saberes históricos del pasado.

5. 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. Este proyecto es patrocinado por el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Referencias

- Aguirre, C. (2020). Los movimientos indígenas de América Latina. *Sur y Tiempo: Revista de Historia de América*, 1(1), 100-128. <https://doi.org/10.22370/syt.2020.1.2049>
- Arce, P., & Meriño, I. (2020). Religión en el aula: tensiones entre Estado, neoliberalismo y educación. *Revista Estudios En Educación*, 3(5), 10-25. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/137>
- Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2023). Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile. *Revista Colombiana De Educación*, (88), 348–368. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13907>
- Barrón, C., & García, D. (2021). Lo didáctico como expresión de lo curricular. Un acercamiento para comprender las prácticas educativas contingentes y emergentes. *Educación*, 30(59), 26-45. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.002>
- Barros, J., & Beltrán, J. (2020). Hegemonía del interés técnico en las percepciones del currículum escolar en contextos vulnerables en Chile. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 95-120. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.237>
- Becerra, E. G. (2023). Educación Religiosa Escolar: entre la obligatoriedad, la libertad religiosa y las percepciones de los agentes educativos. *Revista de Educación Religiosa*, 2(7), 172–191. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i7.383>
- Bohórquez, V., & Aguirre, J. (2009). As tensões da dignidade humana: conceituação e aplicação no direito internacional dos direitos humanos. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6(11), 40–63. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200003>
- 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., & 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>
- Cárdenas, C., Guerrero, S., & Johnson, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30(58), 34-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.002>

- Carrillo, S. (2020). La Segregación Escolar en América Latina. ¿Qué se Estudia y Cómo se Investiga? *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 345–362. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.014>
- Cólis, E. B., & Lemos de Souza, L. (2020). Infâncias, gênero e sexualidades: Uma investigação-intervenção com professores de educação infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 53–68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100053>
- Concha, R., & Carrasco, A. (2024). Pedagogías Feministas. Reflexiones para la igualdad de género en la escuela. En M. Matarranz (Ed.), *Liderazgo escolar en perspectiva de género* (pp. 115–128). Dykinson.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana De Educación*, 68(2), 157–172. <https://doi.org/10.35362/rie682190>
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (2022a). *Filosofía de la liberación* (1ª ed. 3ª reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2022b). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Editorial Las Cuarenta.
- 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-Soria, J. M. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 26, 23–39. <https://doi.org/10.18172/con.4445>
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed. 5ª reimp.). Siglo XXI.
- 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>
- Gandarillas, A. P., & Silva-Peña, I. (2012). Reseña de "La Educación Prohibida. Nuevos paradigmas educativos en América Latina" de Germán Doin. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 11(33), 1–5.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6(2), 82–89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556512>
- Han, B. (2022). *Capitalismo y pulsión de muerte. Artículos y conversaciones* (1ª ed. 3ª reimpresión). Herder.
- Jaramillo, D. A., & Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones*, 14(24), 142–149. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i2.28>
- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo andino*, 47, 7–14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Lagos-Hernández, R. (2024). Nociones de "cuerpo educado" en Educación Física. El caso de la Universidad Autónoma de Chile. *Retos*, 51, 1333–1344. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100606>
- Levinas, E. (2020). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- López-Peláez, M. (2014). Alteridad y educación musical: hacia la reconceptualización de las voces olvidadas. *Educación y Futuro Digital*, 10, 2–11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4998794>
- Mejía, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento Jurídico*, 39, 15–43. https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/45229/_3
- Mella, E. R., Rapimán, D. Q., Millán, S. Q., & Antileo, E. L. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523–532. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>
- Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P., & Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo andino*, 63, 261–270. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Mujica, F. (2019). Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (29), 87–107.
- Mujica, F. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472–485. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
- Mujica, F. (2022). *Filosofía (Pos)moderna y Educación. Desafíos para el siglo XXI*. Forja.
- Mujica, F. (2024). Corporalidad en las pedagogías latinoamericanas: Estudio filosófico basado en Freire y Dussel. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, 4(3), 33–42. <https://doi.org/10.59614/acief42024154>
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 401–421. <http://www.jstor.org/stable/24751150>
- Oyarzún, J., Parcerisa, L., & Carrasco, A. (2022). Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1), 87–98. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2537>
- Sanz-Lozano, R. K. (2024). Vestigios de la educación colonial en el siglo XXI cambios o retrocesos del sistema educativo. *Revista Arbitrada de Educación Contemporánea*, 1(1), 3–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12701930>
- Tijoux, M., & Córdova, M. (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis*, 14(42), 7–13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- Tijoux, M. E., & Riveros, J. (2019). Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 397–405. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300397>
- Toro-Arévalo, S., Peña-Troncoso, S., Vega-Ramírez, J., & Moreno-Doña, A. (2020). Lo educativo en tiempos trans-modernos: aportes para la construcción de un pensamiento educativo situado. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 239–248. <https://www.redalyc.org/journal/279/27964626019/27964626019.pdf>
- Trabalón, C. (2022). El sistema migratorio haitiano en América del Sur: proyectos, movilidades y políticas. En H. Joseph & C. Audebert (Eds.), *Proyectos migratorios, educación y control estatal: jóvenes haitianxs en Argentina en tiempos de "cambios"*. CLACSO.
- UNESCO. (2021). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO-OEI para apoyar la inclusión y la equidad en educación*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/UNESCO_INCLUSION_compressed.pdf