

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica

Año 23, N° 33, enero – junio 2025

ISSN ON LINE 0719 – 8019

pp. 21 - 30

EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA Y SISTEMA ESCOLAR BANCARIO EN CHILE: ESTUDIO PEDAGÓGICO Y FILOSÓFICO BASADO EN PAULO FREIRE

PROBLEMATIZING EDUCATION AND BANKING SCHOOL CURRICULUM IN CHILE: PEDAGOGICAL AND PHILOSOPHICAL STUDY BASED ON PAULO FREIRE

Felipe Mujica Johnson*

Resumen

Los estudios pedagógicos y filosóficos descoloniales en la educación latinoamericana han permitido visibilizar y reflexionar sobre diferentes problemáticas. En esta ocasión, se realiza un estudio con el objetivo de reflexionar sobre el sistema educativo chileno desde los aportes de Paulo Freire sobre la educación bancaria y problematizadora. Previo al desarrollo de la discusión en el entorno chileno, se aporta un contexto epistemológico de las concepciones de Freire. En la primera parte del desarrollo del estudio, se analiza la lógica bancaria en torno a dos niveles de discusión, que son el currículum oficial nacional que elabora el Ministerio de Educación y el aula de clases donde se generan las experiencias educativas o donde se vive el currículum. En una segunda parte del desarrollo, se plantea una reflexión sobre las posibilidades para aproximarse a una educación escolar problematizadora en Chile. Finalmente, se incluyen consideraciones finales, donde destaca la importancia de la concientización problematizadora, el diálogo amplio y la esperanza de que se concreten acciones para democratizar el currículum escolar.

* Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid; Profesor de Educación Física, Universidad de Playa Ancha; Docente e investigador, Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, sede Talca; felipe.mujica@uautonoma.cl . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2024

Fecha de aceptación: 01 de junio de 2024

Palabras clave: currículum, epistemología, política, pedagogía crítica, escolaridad

Abstract

Decolonial pedagogical and philosophical studies in Latin American education have made it possible to make visible and reflect on different problems. On this occasion, a study is carried out with the aim of reflecting on the Chilean educational system from Paulo Freire's contributions on banking and problematizing education. Prior to the development of the discussion in the Chilean context, an epistemological context of Freire's conceptions is provided. In the first part of the development of the study, the banking logic is analyzed around two levels of discussion, which are the official national curriculum developed by the Ministry of Education and the classroom where educational experiences are generated or where the curriculum is lived. In a second part of the development, a reflection on the possibilities of approaching a problematizing school education in Chile is presented. Finally, final considerations are included, highlighting the importance of problematizing awareness, broad dialogue, and the hope that actions to democratize the school curriculum will be implemented.

Keywords: curriculum, epistemology, politics, critical pedagogy, schooling.

INTRODUCCIÓN

Este escrito es parte de los estudios pedagógicos y filosóficos descoloniales en el campo de la educación que se han estado desarrollando en las últimas décadas en Latinoamérica (Cabaluz, 2015, 2022; Calvo, 2014; Cárcamo & Quezada, 2024; Cárdenas et al., 2021; Do Vale, 2001; Guerrero, 2023; Johnson, 2020, 2023; Mujica, 2019, 2024a, 2024b; Pinto, 2011, 2017; Puiggrós, 2001, 2010; Toro & Moreno, 2021; Toro et al., 2023). Estas indagaciones dialogan y reflexionan con base en distintas/os referentes de la pedagogía y la filosofía latinoamericana. En este caso se dialogará principalmente con Paulo Freire, que es reconocido por ser uno de las y los filósofos/os de la educación latinoamericana con mayor popularidad. A su vez se inserta en una filosofía, particularmente latinoamericana, desarrollada en una clave dialéctica constante y una orientación de totalidad inacabada que promueve los sentidos situados e histórico-concretos. En este enfoque, Freire evita un diálogo conceptual marcado por la abstracción y las especificaciones analíticas, característico de la filosofía occidental eurocéntrica. Como filósofo de la educación, desarrolló su pensamiento con base en diferentes fuentes de sabiduría filosófica, incluso algunas en disputa, entre las que destacan líneas asociadas al cristianismo y el marxismo, lo cual podría explicarse por su amplitud de intereses personales e intelectuales (Mujica, 2019; Pinto, 2004; Cabaluz, 2022).

Aunque la obra de Freire es amplia, este estudio se enfoca en el libro *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2011) y, más concretamente, en su segundo capítulo, que trata sobre la concepción bancaria y la concepción problematizadora de la educación, entendiendo a cada una como dos modos de pensar y actuar en la educación contrapuestos, inconciliables y antagónicos. Para Freire, la concepción bancaria provoca la dominación del estudiantado y la adaptación acrítica al mundo, lo cual se genera manteniendo la ingenuidad y la ignorancia sobre los diferentes temas que se abordan en el acto educativo y sus condiciones contextuales. Freire utiliza la metáfora del mundo bancario para representar el depósito del conocimiento en una supuesta conciencia vacía del estudiante, la cual requiere de información para ser una conciencia educada. En palabras de Freire, esta concepción, en parte, puede entenderse como sigue:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (Freire, 2011, p. 79).

Freire insiste, en reiteradas ocasiones, que la actitud asumida por el profesorado es clave en una educación bancaria, ya que este se sitúa como el sabio de la experiencia educativa, desde una posición de poder invariable respecto de lo que el estudiantado ha de aprender. A su vez, el profesor no tiene nada que aprender del estudiante, pues este último representa un ser o un colectivo ignorante y necesitado del conocimiento que se le pueda transferir o depositar.

En sentido contrario a la lógica bancaria se encontraría la educación problematizadora o liberadora, la cual entiende que el estudiantado es un ser o un colectivo con saberes del mundo y con la capacidad de crear y recrear conocimientos. Desde esta mirada se reconoce que la conciencia no es ajena al mundo, sino que es parte del mundo y, además, que es capaz de tomar conciencia del mundo y de sí misma. Por ende, se entiende que el estudiante es un ser histórico-concreto inacabado y con apertura a múltiples proyecciones de desenvolvimiento en y desde el mundo. De ahí que en la educación problematizadora sea fundamental promover el pensamiento y la acción auténtica, capaz de transformar las situaciones desfavorables de las clases sociales oprimidas, así como las propias opresiones que cada estudiante sufre. Esta concepción, en parte, es explicitada de este modo por Freire (2011):

... la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador, por un lado; educandos, por otro–, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible (p. 91).

El diálogo horizontal entre profesorado y estudiantado, donde el primero aprende del segundo y viceversa, y donde ambas partes cumplen el rol de educar, es fundamental en la educación problematizadora. Este diálogo, por supuesto, no puede ser estandarizado o previsto mecánicamente, puesto que el mundo y las experiencias en el mundo no tienen un carácter mecánico, sino que están marcadas por la complejidad cualitativa, subjetiva, histórica, cultural, política y material del mundo. De ahí que Freire (2011) rechace la educación entendida como un proceso mecánico e instrumentalizado:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia *intencionada* al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo (p. 90).

Los planteamientos mencionados de Freire sobre las lógicas educativas bancaria y liberadora son muy profundos y permiten poner en cuestión un sinnúmero de conceptos y prácticas educativas que se han normalizado e instaurado históricamente, por ejemplo, los conceptos mismos de profesorado y estudiantado. Sin embargo, este escrito no se enfocará en esa discusión conceptual. En él se reconoce la legitimidad que tienen en la política educativa internacional y la academia universitaria y escolar, así como en el sentido común de las ciudadanías. Tal reconocimiento, por supuesto, no impide el análisis profundo de sus significados y sentidos. Más que establecer una discusión sobre

los diferentes conceptos asociados a las lógicas bancarias, este escrito se enfocará en aspectos más amplios y originarios de la política educativa de Chile que afectan, en buena medida, las prácticas educativas cotidianas de los diferentes establecimientos escolares. El análisis se enfoca en el sistema educativo escolar chileno por un tema de aproximación situada, dado que la autoría de este escrito se ha formado a nivel escolar y universitario en este país, además de ejercer laboralmente en la educación superior chilena. Es muy probable que los análisis realizados en este estudio puedan tener cierta extrapolación a otros contextos latinoamericanos y mundiales.

Con base en lo expuesto, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre el sistema educativo chileno desde los aportes de Paulo Freire sobre la educación bancaria y la educación problematizadora.

LÓGICA BANCARIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESCOLAR CHILENO

Este apartado parte de un reconocimiento de la lógica bancaria en el sistema educativo escolar chileno, la cual será abordada en dos niveles. El primero de ellos es el nivel del currículum oficial, que es elaborado desde el Ministerio de Educación (MINEDUC). El segundo nivel será el del aula de clases en torno a dicho currículum oficial en las diferentes asignaturas educativas.

En función de diferentes componentes se reconoce una concepción bancaria en la elaboración del currículum oficial a nivel nacional. El primero de ellos es la participación del estudiantado en la construcción curricular, lo cual estaría poco o nada representado. En 2024 se presentaron los resultados de un Congreso Pedagógico y Curricular (MINEDUC, 2024) que recogió la visión de estudiantes sobre aspectos curriculares, pero de forma muy general. Asimismo, su participación en la construcción curricular es muy indirecta. Frente a ello, podríamos hacer la siguiente pregunta: ¿es adecuado que el estudiantado no participe activamente en una construcción curricular a nivel nacional dirigida a su propia experiencia educativa? Desde la mirada de Freire (2011), diríamos que no es apropiado establecer verticalmente los conocimientos que debiese aprender este colectivo.

El segundo componente que se reconoce dentro del nivel del currículum oficial es la lógica bancaria entre profesorado-profesorado, ya que solamente el profesorado que se desempeña en el MINEDUC o que es contactado por esta entidad puede incidir en la construcción curricular. Esta centralización genera una colonización de saberes para el resto del profesorado a nivel nacional, por las escasas posibilidades de participar activamente en su elaboración. Por ende, cabe preguntarse cuál es el porcentaje del profesorado escolar que participa en la construcción curricular de un área disciplinar o de una asignatura. Del mismo modo, cuáles son los criterios de inclusión de este profesorado. Estudios que indaguen en esta representatividad podrían ser útiles para ampliar la discusión.

El tercer y último componente que es la legitimidad del currículum oficial nacional en la comunidad académica escolar y universitaria. Hay quienes

podrían aludir a una legitimidad histórica o incluso legislativa, pero eso sería insuficiente para una sociedad que se piensa desde la problematización y la autonomía democrática. Por ende, cabe preguntarse cuántos diálogos se han generado a nivel nacional sobre la legitimidad del currículum nacional oficial en los últimos diez años. Y, en el caso de que se hayan realizado, quién ha convocado el diálogo, quiénes y qué estamentos educativos han participado y cuán representativa ha sido la integración de los participantes, entre otras preguntas relevantes. En términos específicos de la legitimidad, en el caso que sí existan procesos democráticos y representativos que apoyen el currículum nacional oficial, se podría poner en discusión su centralidad en el MINEDUC y su carácter nacional, entre otros aspectos. Sin estos diálogos, es difícil reconocer una lógica problematizadora y liberadora en torno al currículum oficial nacional.

Pasando al segundo nivel de análisis referido al aula escolar, es posible reconocer una lógica bancaria impuesta en el contexto escolar en sus diferentes establecimientos. Esta concepción instauro un diálogo educativo sobre asignaturas, contenidos y aprendizajes que no han sido establecidos con la participación del estudiantado. Por ende, a pesar de que lo más probable es que el profesorado del aula no haya incidido en el currículum oficial, su colectivo docente, en buena parte, sí estableció los límites de los diálogos educativos. En consecuencia, vemos en el aula la doble lógica bancaria de profesorado-profesorado y profesorado-estudiantado, dos verticalidades materializadas en ese espacio. Pero además de estos aspectos curriculares prescritos, también se da una serie de pensamientos, afectos y acciones de corte bancario en el aula en torno a las experiencias de aprendizaje o sus evaluaciones.

Cabe destacar que estas lógicas son parte de la cultura política de las naciones. Por ende, si la cultura bancaria fuera reconocida por el MINEDUC, ¿favorecería a la instauración de esta concepción en el aula? Es probable que sí, entendiendo que las prácticas culturales se suelen reproducir. Por ejemplo, la cultura democrática puede favorecer prácticas democráticas y la cultura autoritaria, como una dictadura, puede favorecer prácticas autoritarias. Esto también lo reconoce Gramsci (2021), filósofo político italiano, cuando alude a los sentidos comunes como reproductores de las concepciones hegemónicas culturales que no son problematizadas.

Por último, en este nivel se reconoce la estandarización educativa en el aula, lo cual también estaría asociado a la prescripción curricular bancaria. Una de las mayores expresiones sobre estandarización se encuentra reflejada en los sistemas de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE). Estos desconocen los factores contextuales y situados, por lo que promueven lógicas neoliberales de competición entre los establecimientos educativos. Además, sus resultados están asociados a condiciones económicas que alienan aún más a las comunidades educativas en torno a las instituciones escolares. Para Freire (2011), estas mecanizaciones de la educación son un reflejo de un sistema que está concebido para mantener el mundo estable en sus relaciones de poder y no para transformarlo por medio de una educación liberadora.

POSIBILIDADES DE APROXIMACIÓN PARA UNA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA

La envergadura de los problemas planteados en el apartado anterior subraya la conclusión de que cualquier solución sería utópica o inviable en el actual sistema escolar chileno. Para no estimular esta interpretación se plantea un acercamiento a una educación problematizadora y no a una concreción absoluta de esta. Dicho sea de paso, es preciso mencionar que existen muchos estudios que aportan a aproximaciones en este sentido, por lo que lo que se señale acá puede ser complementario a estos (Andrade-Molina & Popkewitz, 2018; Cabaluz, 2015, 2022; Cárdenas et al., 2021; Calvo, 2014; Johnson, 2020, 2023; Mujica, 2020, 2024b).

Para acercarse a una educación problematizadora en el sistema escolar chileno se considera, primero, que el propio sistema tome conciencia de sus condiciones bancarias. Es decir, que docentes y estudiantes de los establecimientos educacionales escolares, universitarios y profesionales del MINEDUC han de concientizarse sobre este asunto para que la problematización se realice desde diferentes espacios. Es común que la universidad, dada su mayor autonomía en el estudio, sea el espacio más informado sobre las problematizaciones, pero no es suficiente para transformaciones más amplias y, además, sería bancario esperar que la universidad dirija los cambios. Lo mejor sería que los diferentes espacios tomen conciencia de las lógicas bancarias para que se dialoguen soluciones desde diferentes puntos de vista y entornos institucionales. Así se evita que se generen nuevas colonizaciones entre los estamentos educativos, aunque, siendo realista, es probable que algunos grupos tomen la delantera con las problematizaciones y, en ese obrar, tengan la posibilidad de colonizar espacios. Son las convicciones ético-políticas las que, si son fuertes, pueden promover liderazgos liberadores y no bancarios-coloniales.

En el marco de una concientización amplia de los componentes bancarios del sistema escolar chileno, se considera pertinente comenzar a dialogar sobre una *democratización del currículum oficial* desde su construcción. Es evidente que esta democratización es compleja y tendrá múltiples resistencias, algunas ideológicas y otras burocráticas, pero es posible generar pequeñas acciones. Además, debiese encausarse a través de diálogos amplios, pues no tiene sentido que las soluciones a la bancarización sean realizadas por medio de nuevos procesos bancarizados. O, por lo menos, tratar de que sean procesos menos bancarizados. Aquello sugiere la posibilidad de que se realicen diálogos cotidianos, seminarios, congresos, asambleas y otros tipos de encuentros que abran preguntas problematizadoras, por ejemplo, sobre la legitimidad de un currículum oficial o un currículum nacional, etc. Sin diálogos amplios, sin debates, sin reflexiones colectivas, se caminaría por un sendero que no es el de la liberación. Freire (2011) plantea que la educación liberadora ha de realizarse en comunidad, ha de buscar el diálogo, de lo contrario puede convertirse en un individualismo aislado y egoísta. Por el contrario, la liberación, nos dice, se ha de realizar en comunión y solidaridad. Y, consecuentemente, en comunicación entre las personas y los grupos humanos que son parte del mundo educativo. Esta comunicación, en el

sentido más esperanzador, debería incluir a toda la sociedad, pues la educación del pueblo es algo que afecta a todo el pueblo.

Con respecto a la experiencia educativa en las aulas, el profesorado tiene la posibilidad de liderar encuentros horizontales y liberadores con el estudiantado, aunque el sistema lo obligue a asumir ciertas limitantes bancarias. Quienes han ejercido la labor docente en el aula, como la autoría de este estudio lo ha hecho, sabe que hay un margen importante de acción sobre el modo de educar y comunicarse con los estudiantes, pero un modo problematizador requiere una concienciación de este. Por ello es un aporte la formación inicial docente, la formación continua institucional, la formación continua autónoma, así como los espacios de diálogo y reflexión para el profesorado.

Por parte del estudiantado, también es fundamental que reciba una formación sobre una educación liberadora, sobre todo aquellos que han tenido experiencias educativas bancarias y autoritarias en sus hogares, ya que pueden tener más dificultades para participar de espacios educativos problematizadores. También es pertinente favorecer los espacios de organización y comunicación del estudiantado, como centros de estudiantes, seminarios estudiantiles, congresos estudiantiles, entre muchas otras instancias de deliberación, autenticidad, creatividad y autonomía.

CONSIDERACIONES FINALES

En relación con el objetivo de este estudio, reflexionar sobre el sistema educativo chileno desde los aportes de Paulo Freire sobre la educación bancaria y la educación problematizadora, se considera que existen componentes bancarios asociados al currículum oficial y el aula de clases. Y, a su vez, los aspectos del currículum oficial nacional estarían asociados a los del aula de clases. Se reconocen algunas condiciones que promueven relaciones bancarias entre profesorado-profesorado y profesorado-estudiantado.

En cuanto a una proyección que otorgue esperanza a la educación escolar chilena, se reconoce que la concientización de las lógicas bancarias y el diálogo amplio pueden permitir proyectar relaciones educativas más liberadoras. No obstante, aquello debe suceder en relaciones descoloniales y problematizadoras, aunque existan estamentos educativos que lideren las acciones. Cualquier proyección liberadora realista ha de ser concebida desde la complejidad material y temporal. Estas condiciones podrían contribuir a una paulatina democratización del currículum escolar oficial, el cual podría dejar de ser nacional e incluso dejar de ser oficial. Esto podría variar en el mediano o largo plazo, según la autonomía, la creatividad y la deliberación de las colectividades educativas con poder de incidir en las políticas del país en este ámbito.

REFERENCIAS

- Andrade-Molina, M. & S. Popkewitz, T. (2018). Surrealismo curricular en tiempos de patrones neoliberales. *Temas de Educación*, 24(2), 187-200. <https://doi.org/10.15443/tde1783>
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Quimantú.
- Cabaluz, F. (2022). *Educación y marxismo latinoamericano: Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. El Colectivo.
- Calvo, C. (2014). *Del mapa escolar al territorio educativo: Diseñando la escuela desde la educación*. Universidad de La Serena.
- Cárcamo, E. A. & Quezada, C. (2024). Agenda de investigación en educación: El currículo educativo en América Latina y el Caribe, una revisión de artículos publicados en revistas SciELO. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 41-55. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.098>
- 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://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- Do Vale, A. (2001). A influência da pedagogia Freirana na formação sindical docente. En C. Torres (Ed.), *Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 237-266). CLACSO.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed., 5ª reimp.). Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2021). *Política y sociedad*. Círculo Hermético.
- Guerrero, S. (2023). *La pedagogía de los cuerpos oprimidos. Aportes de Paulo Freire para una educación física liberadora*. Tesis de magíster inédita. Universidad de Chile.
- Johnson, D. (2020). La pandemia como experiencia educacional: Algunas reflexiones sobre la escolaridad y su estudio. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 621-632. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.02>
- Johnson, D. (2023). *Estudios curriculares: Una reflexión sobre la experiencia educacional*. Escaparate.
- MINEDUC (2024). Congreso Pedagógico & Curricular: Informe de resultados y resumen ejecutivo. https://congresopedagogico.mineduc.cl/custom/pdf/Informe-ejecutivo_v3.pdf
- Mujica, F. (2019). Formación emocional con un sentido moral humanista-cristiano: Análisis en función del amor. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 21, 126-141. <https://doi.org/10.25074/07195532.21.1181>
- 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. (2024a). Corporalidad subjetiva, histórica y cultural en torno a la Educación Física latinoamericana. Una perspectiva epistemológica, curricular y decolonial. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i3.4097>

- Mujica, F. (2024b). La pedagogía de la profundidad y la amplitud: Una perspectiva decolonial basada en Gabriela Mistral y Enrique Dussel. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(2), 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i2.4006>
- Pinto, R. (2004). Paulo Freire: Un educador humanista cristiano en Chile. *Pensamiento Educativo*, 34(1), 234-258. <https://analesliteraturachilena.letras.uc.cl/index.php/pel/article/view/26677>
- Pinto, R. (2011). Reconstituyendo un diálogo político-educativo con Paulo Freire. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 10, 151-164. <https://doi.org/10.25074/07195532.10.435>
- Pinto, R. (2017). Más de medio siglo de conversaciones con Paulo Freire. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 17, 69-98. <https://doi.org/10.25074/07195532.17.537>
- Puiggrós, A. (2001). Educación y poder: Los desafíos del próximo siglo. En C. Torres (Ed.), *Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 9-22). CLACSO.
- Puiggrós, A. (2010). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la Integración iberoamericana*. Colihue.
- Toro, S., Luhrs, O., Rosales, J., Moreno, A. & Peña, S. (2023). Ecomotricidad, aprendiendo a constituir conciencia relacional. *Estudios Pedagógicos*, 49(Especial), 189-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300189>
- Toro, S. A. & Moreno, A. (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: Transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 199-217. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.199-217>