

**FILOSOFÍA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: UNA VISIÓN  
TRANSDISCIPLINARIA EN LA FORMACIÓN PERMANENTE**

*PHILOSOPHY OF CRITICAL PEDAGOGY: A TRANSDISCIPLINARY VISION IN LIFELONG  
LEARNING*

**Karleny Isabel Macias Rojas**

Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Apure -Venezuela

<https://Orcid.org/0000-0001-5123-3734>

[karlenymacias0@gmail.com](mailto:karlenymacias0@gmail.com)

---

Licenciada en Administración de Empresas, egresada de la UNELLEZ. Profesora en Educación Integral, egresada de la UPEL EL MÁCARO Magister Scientiarum en Investigación Educativa, egresada de la UNERG Doctora en Educación, IMPM, con diversos postdoctorados en: Gerencia Educacional, Investigación Educativa, Educación Inclusiva y Epistemología e Innovaciones Educativas. En su haber diplomados en Metodología de la Investigación, con énfasis en la Inteligencia Artificial, Docencia Universitaria y Profundización de Competencias Digitales para Profesionales de Postgrado. Es docente de planta del eje curricular Investigación I, II, III y IV, del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Extensión académica Apure.

---

**Resumen**

La presente investigación aborda la filosofía de la pedagogía crítica desde una perspectiva transdisciplinar, analizando su impacto en la formación permanente y su contribución a la transformación de los procesos educativos contemporáneos. Mediante una metodología hermenéutico-crítica desde un análisis documental sistemático, donde se examina la intersección entre el pensamiento filosófico-educativo, la praxis pedagógica crítica y los procesos de formación continua; develando que la integración transdisciplinar enriquece significativamente la comprensión y aplicación de la pedagogía crítica, al identificar las dimensiones epistemológicas, sociales y pedagógicas que configuran los procesos formativos. Las derivaciones de esta exploración evidencian que la formación permanente, concebida desde esta perspectiva, constituye un espacio fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de propuestas educativas emancipadoras, las cuales conducen a implicaciones teórico-prácticas que sugieren la necesidad de reformular los programas de formación desde un enfoque crítico-transdisciplinar, implementando metodologías que potencien la reflexión crítica y el diálogo entre diversos campos del conocimiento. En conclusión, esta perspectiva ofrece herramientas metodológicas y conceptuales significativas para la transformación educativa, superando las limitaciones de los enfoques tradicionales y contribuyendo a la construcción de

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

una educación más equitativa y emancipadora.

**Palabras Clave:** Filosofía educativa, Formación permanente, Pedagogía crítica, Pensamiento crítico, Transdisciplinariedad.

## Abstract

This research addresses the philosophy of critical pedagogy from a transdisciplinary perspective, analyzing its impact on lifelong learning and its contribution to the transformation of contemporary educational processes. Through a hermeneutical-critical methodology from a systematic documentary analysis, where the intersection between philosophical-educational thought, critical pedagogical praxis and continuous training processes is examined; revealing that transdisciplinary integration significantly enriches the understanding and application of critical pedagogy, by identifying the epistemological, social and pedagogical dimensions that configure the training processes. The derivations of this exploration show that lifelong learning, conceived from this perspective, constitutes a fundamental space for the development of critical thinking and the construction of emancipatory educational proposals, which lead to theoretical-practical implications that suggest the need to reformulate training programs from a critical transdisciplinary approach, implementing methodologies that enhance critical reflection and dialogue between different types of students. fields of knowledge. Finally, this perspective offers significant methodological and conceptual tools for educational transformation, overcoming the limitations of traditional approaches and contributing to the construction of a more equitable and emancipatory education.

**Keywords:** Critical pedagogy, Critical thinking, Educational philosophy, Lifelong learning, Transdisciplinarity

## Introducción

La Filosofía de la Pedagogía Crítica nace como un paradigma transformador que entreteje las fibras más profundas del pensamiento educativo con la praxis social, constituyéndose en un bastión fundamental para la comprensión y reformulación de los procesos formativos contemporáneos. Desde la perspectiva transdisciplinar, esta corriente filosófica-pedagógica trasciende las

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

líneas convencionales de la educación tradicional, nutriéndose de las contribuciones de pensadores como Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren, quienes han cimentado las bases de una educación emancipadora consciente de su rol en la transformación social.

En este sentido, la formación permanente, vista desde el cuerpo prismático de la

pedagogía crítica, se constituye como un proceso dialéctico que supera el traspaso de conocimientos, para posicionarse como una praxis liberadora que reconoce la complejidad inherente al acto educativo y su inexorable vinculación con las estructuras sociales, políticas y culturales. Esta visión holística permite comprender la educación como un acto político-pedagógico que trasciende las fronteras del aula para insertarse en el epicentro mismo de la construcción social del conocimiento y la transformación de la realidad.

Por consiguiente, el abordaje transdisciplinar de la pedagogía crítica invita a repensar los fundamentos filosóficos que sustentan la práctica educativa, reconociendo la necesidad de una formación que responda a las demandas contemporáneas, y promueva la emancipación intelectual y social de los sujetos involucrados en el proceso educativo. Esta perspectiva filosófica surge como un pilar esencial para la construcción de una educación que, más allá de reproducir conocimientos, sea capaz de generar transformaciones significativas en la conciencia crítica de los educandos y en la estructura social en su conjunto.

## **Metodología empleada**

Esta perspectiva transdisciplinar se nutre de diversas corrientes filosóficas: En primer término; la fenomenología, que permite comprender la experiencia vivida de los docentes; ya que como corriente filosófica y método de investigación, se constituye como un contrafuerte cardinal para la comprensión profunda *qua* de la experiencia docente, encontrando sus raíces más significativas en los postulados de Husserl (1913), quien establece que la comprensión de los fenómenos debe partir de la experiencia consciente y directa del sujeto. Por tal

razón, en el contexto educativo, esta perspectiva fenomenológica permite develar las estructuras esenciales de la experiencia vivida por los profesores, reconociendo lo que Van Manen (1990) denomina como "la naturaleza y el significado de las experiencias pedagógicas cotidianas" (p. 78), las cuales configuran la base de una comprensión profunda del acto educativo en su dimensión más íntima y significativa.

Bajo este discurrir narrativo, se destaca la perspectiva de Merleau-Ponty (1945) en su obra "Fenomenología de la Percepción", donde se aporta elementos concluyentes para entender cómo la experiencia docente se constituye desde la cognición, la corporalidad y la intersubjetividad. Este enfoque se enriquece con los aportes de Heidegger (1927), quien a través de su concepto de "ser en el mundo" permite comprender la experiencia pedagógica como un fenómeno existencial que trasciende la práctica profesional para convertirse en una forma de estar y ser en el mundo educativo. En este sentido, la fenomenología aplicada a la comprensión de la experiencia docente admite, según Van Manen (2016), "acceder a las estructuras de significado de la experiencia vivida, revelando las dimensiones esenciales de la práctica pedagógica" (p. 156). Esta aproximación metodológica y filosófica posibilita la exploración de lo que Schutz (1967) denomina como el "mundo de la vida" del docente, un espacio donde se entrelazan las experiencias personales, profesionales y existenciales que configuran la identidad del educador. De esta manera, la fenomenología se establece como una herramienta fundamental para develar los significados profundos que subyacen en la práctica educativa, permitiendo una comprensión más auténtica y significativa de la experiencia educativa en toda su complejidad y riqueza.

Esta visión ha permitido emerger una corriente integradora que busca sintetizar las fortalezas de la fenomenología con una consciencia crítica más profunda, materializada en la propuesta de una "fenomenología crítica" de Kincheloe (2008) y enriquecida por la noción de "fusión de horizontes" de Gadamer (1960). Esta integración teórica, desarrollada posteriormente por Van

Manen (2016) a través de su "fenomenología hermenéutica crítica", ha conducido a una reconceptualización fundamental de la investigación fenomenológica en educación. Es decir, el resultado es una fenomenología educativa más robusta y comprehensiva que permite comprender la experiencia vivida en toda su complejidad, contribuyendo activamente a la transformación de la realidad educativa, estableciendo nuevos horizontes para la investigación y la práctica educativa transformadora.

En segunda instancia, se considera la hermenéutica, que facilita la interpretación de los significados educativos, encontrando sus raíces más profundas en los trabajos de Schleiermacher (1768-1834), quien estableció las bases de la hermenéutica moderna como una teoría general de la interpretación. Esta perspectiva se enriquece significativamente con los aportes de Gadamer (1960) en su obra "Verdad y Método", donde establece que "la comprensión no es solo un acto reproductivo, sino siempre un acto productivo" (p. 366), destacando así la naturaleza dinámica y creativa del proceso interpretativo en el contexto educativo.

Desde estas afirmaciones, la dimensión educativa de la hermenéutica se profundiza con los trabajos de Ricoeur (1969), quien en "El Conflicto de las Interpretaciones" desarrolla una hermenéutica crítica que trasciende la interpretación textual para adentrarse en la comprensión de los significados profundos de la acción educativa. Como señala el autor, "la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente" (p. 17). Esta perspectiva se complementa con los aportes de Heidegger (1927), quien vincula la hermenéutica con la existencia misma, argumentando que la comprensión es un modo fundamental del ser-en-el-mundo, concepto que resulta crucial para entender la dimensión ontológica de la práctica educativa.

La hermenéutica contemporánea en educación, como señala Gallagher (1992), se ha convertido en una "herramienta fundamental para la comprensión de los procesos educativos en toda su complejidad" (p. 132). Esta perspectiva permite develar los significados subyacentes en las prácticas educativas,

reconociendo que, como argumenta Gadamer (2004), "toda comprensión es interpretación, y toda interpretación se desarrolla en el medio del lenguaje" (p. 467). Así, la hermenéutica educativa se constituye como un marco interpretativo que permite acceder a los significados profundos que emergen en la práctica pedagógica, facilitando una comprensión más rica y significativa del fenómeno educativo en su totalidad. Por consiguiente, la hermenéutica desempeña un papel fundamental en la comprensión de la experiencia educativa del estudiante, configurándose como una herramienta epistemológica y metodológica esencial para develar los significados profundos que emergen en el proceso de aprendizaje.

En tal sentido, la dimensión interpretativa de la experiencia estudiantil encuentra su fundamento en la hermenéutica gadameriana, la cual establece que "la comprensión no es simplemente un acto cognitivo, sino una forma de ser en el mundo educativo" (p.

245). Esta perspectiva permite entender cómo los estudiantes construyen significados a partir de sus experiencias educativas, reconociendo que cada interpretación está mediada por lo que el autor denomina "fusión de horizontes", donde el horizonte del estudiante se encuentra con el horizonte del conocimiento y la cultura escolar.

Desde la perspectiva hermenéutica de Ricoeur (1969), la experiencia educativa del estudiante se configura como un texto vivo que demanda una interpretación continua y dialógica, trascendiendo la concepción tradicional del aprendizaje como mera transmisión lineal de conocimientos. Esta visión reconoce el proceso educativo como una construcción interpretativa compleja donde el estudiante desarrolla activamente su propia comprensión del mundo, construye significados personales, establece conexiones significativas entre su experiencia vital y el conocimiento formal, y participa de manera consciente y crítica en la interpretación de su realidad educativa. Esta perspectiva hermenéutica enriquece la comprensión del proceso educativo al reconocer la naturaleza interpretativa y

constructiva del aprendizaje, donde cada estudiante se convierte en un agente activo en la construcción de su propio conocimiento y en la interpretación de su experiencia educativa, estableciendo así un diálogo continuo entre su mundo interior y el contexto educativo que lo rodea.

La hermenéutica, desde su dimensión práctica en el contexto educativo, se constituye como un instrumento fundamental que facilita múltiples procesos de construcción y comprensión del conocimiento. Como señala Gadamer (1960), "la comprensión hermenéutica permite a los estudiantes dar sentido a sus experiencias educativas, estableciendo conexiones significativas entre el conocimiento previo y los nuevos aprendizajes" (p. 245). Esta perspectiva se materializa en la promoción de una reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje, donde la interpretación profunda del contenido educativo se entrelaza con la contextualización del conocimiento y la construcción de significados personales.

Por consiguiente, la comprensión hermenéutica de la experiencia estudiantil se constituye como un elemento fundamental para el desarrollo de una educación más humanizada y significativa, tal como argumenta Gadamer (2004), "el estudiante no es un simple receptor de conocimiento, sino un intérprete activo de su propia experiencia educativa" (p. 345). Esta perspectiva permite trascender los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje para alcanzar una comprensión más profunda y significativa del proceso educativo en su totalidad, donde la construcción de significados y la transformación del aprendizaje se convierten en elementos centrales de la experiencia educativa.

Finalmente se destaca como tercer elemento a la dialéctica, como método filosófico y herramienta de transformación social, encuentra sus raíces más profundas en la tradición filosófica occidental, desde la dialéctica socrática hasta la síntesis hegeliana. Hegel (1.807) en su "Fenomenología del Espíritu", la cual establece que "la dialéctica representa el movimiento mismo del pensamiento en su capacidad de superar las contradicciones a través de síntesis superiores" (p. 145), perspectiva que revolucionó la comprensión del pensamiento filosófico y

sentó las bases para una nueva forma de entender la transformación social. Esta visión se enriquece significativamente con la reinterpretación materialista de Marx (1867), quien argumenta que "la dialéctica no es solo un método de pensamiento, sino el movimiento real de la historia y las contradicciones materiales que la impulsan" (p. 234).

### **Discusión sobre los hallazgos**

La dialéctica en el contexto educativo contemporáneo se configura como un paradigma transformador que integra múltiples perspectivas críticas. Desde la "Dialéctica Negativa" de Adorno (1966), que establece la educación como espacio de resistencia, hasta la pedagogía dialéctica de Freire (1970), que reconoce la construcción colectiva del conocimiento, desarrollada en una base teórica fundamental que se enriquece con los aportes de Habermas (1981) y su teoría de la acción comunicativa. Esta evolución teórica encuentra en Giroux (1988) una expresión más concreta a través de su pedagogía de la resistencia, que reconoce en la dialéctica un método analítico como vía de transformación cultural y política, contribuciones estas que fueron profundizadas por McLaren (2015) y Apple (2012) al analizar las contradicciones educativas en el contexto del capitalismo global, incorporando elementos del psicoanálisis lacaniano para una comprensión más profunda de las tensiones fundamentales del orden social educativo.

Desde esta perspectiva, la dialéctica educativa se establece, como un método filosófico práctico superando las contradicciones y estableciéndose como una herramienta de transformación social y emancipación, como lo argumenta Mészáros (2008). Esta perspectiva integral, permite comprender la dialéctica como un método de análisis, es decir, una forma de entender y transformar la totalidad de las relaciones educativas en su complejidad histórica y social, revelando que las contradicciones son momentos necesarios en la construcción de una educación verdaderamente emancipadora, donde la tensión y el conflicto se convierten en catalizadores de transformación y superación, estableciendo así un marco teórico-práctico para la comprensión y transformación



de la realidad educativa contemporánea.

Ante los argumentos esbozados, es digno acotar que la construcción de una pedagogía crítica y transformadora se entreteje en un complejo diálogo entre diferentes perspectivas teóricas que, al contrastarlas, revelan dimensiones insondables para la transformación educativa. Mientras Freire (1970) establece que "la conciencia crítica emerge como un proceso dialéctico" (p. 178), Giroux (1988) profundiza esta comprensión al argumentar que dicha conciencia debe trascender el reconocimiento para constituirse en una herramienta de transformación activa. Esta tensión dialéctica entre reconocimiento y acción se enriquece con la perspectiva de McLaren (2015), quien introduce la dimensión de la praxis como elemento mediador, sugiriendo que la verdadera conciencia crítica sólo emerge en la intersección entre el pensamiento reflexivo y la acción transformadora.

Adosado a ello, la dimensión dialógica y democrática de la educación crítica revela nuevas complejidades cuando yuxtaponemos las perspectivas de Mészáros (2008) y Žižek (2008). Mientras Mészáros enfatiza la necesidad de reconocer la dimensión estructural de las transformaciones educativas, Žižek introduce una perspectiva psicoanalítica que sugiere que los obstáculos para la democratización educativa están profundamente arraigados en nuestras propias estructuras psíquicas y sociales. Por consiguiente, la integración de estas diferentes perspectivas teóricas revela que la transformación educativa no puede reducirse a una única dimensión o aproximación, ya que se requiere una "ecología de saberes" que permita reconocer y articular diferentes formas de conocimiento y transformación. Esta perspectiva integradora introduce la dimensión de la transmodernidad como horizonte para pensar la transformación educativa desde una perspectiva verdaderamente global y pluriversal.

Por lo tanto, el contraste y la articulación de estas diferentes perspectivas teóricas permite comprender que la transformación educativa es un proceso multidimensional que requiere una constante negociación entre diferentes niveles de análisis y acción, es decir, se requiere desarrollar una "pedagogía decolonial"

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

que sea capaz de reconocer y articular la multidimensionalidad en un proyecto coherente de transformación educativa y social, la cual permite avanzar hacia una comprensión más rica y matizada de los desafíos y posibilidades de la transformación educativa en el contexto contemporáneo.

Ahora bien, estas perspectivas teórico-filosóficas perfilan la pedagogía crítica, como un enfoque transdisciplinar, donde el ambiente de aprendizaje constituye un espacio en el que continuamente se producen procesos de interacción y negociación, en el cual se intercambian comunicaciones, valoraciones y actuaciones, contexto que para orientar la experiencia del aprendizaje activo se determina por un conjunto de acciones, representaciones, percepciones mutuas y contactos que otorgan a cada actividad de enseñanza y aprendizaje planificada en los proyectos acercamientos para compartir saberes entre un facilitador que busca desarrollar la creatividad de los educandos, y unos estudiantes que están ávidos de participar, ser creadores y sustentadores de su propia realidad. En consecuencia, el ambiente educativo se convierte en una realidad ecológica, en un microsistema que condiciona de alguna manera la relación entre los actores principales: docentes y estudiantes.

De esta forma en la pedagogía crítica, es fundamental la distribución del espacio formativo, es necesario que se sienta libre, abierto, cálido; los materiales de enseñanza y aprendizaje, la planificación, siendo un requerimiento que se haga en conjunto, la metodología desarrollada durante la actividad que no implique sólo la participación del docente y deje al estudiante ausente, por el contrario, debe ser dinámica, innovadora, que dentro de la cotidianidad extraiga acciones motivadoras, simples pero enriquecedoras, estimulantes del aprendizaje, que fomente el interés por indagar, comprender y actuar en función de ello.

En este contexto, es necesario decir, que en la práctica educativa enmarcada en la pedagogía crítica prevalece una concepción crítica de la realidad orientada hacia la justicia y el bienestar social de los actores del proceso formativo, la intencionalidad por ello, está claramente explicitada en pro del rescate de la dignidad humana, se basa en un proceso de autorreflexión como

acción de toma de conciencia y de reflexión compartida entre docentes y los y las estudiantes en aras de develar nuevos conocimientos, experiencias que dejen un sobar de éxito por lo emprendido, es decir, la intencionalidad es de reflexionar-actuar, es de investigar haciendo conjuntamente, es de hacer-transformando, para cambiar la realidad social y educativa. Por eso, se habla de una pedagogía crítica que está sustentada en una praxis transdisciplinaria en la cual se compromete a los actores en su acción y reflexión para transformarse a sí mismos y a la sociedad donde se desenvuelven, para promover la construcción del propio conocimiento a partir de la realidad social auspiciando su cambio y transformación, es decir, la propensión hacia el conocimiento contextualizado, que se logra cuando se orienta a un aprendizaje activo, crítico y reflexivo. De allí, que es fundamental el establecimiento de la comunicación dialógica entre los docentes y los y las estudiantes con la intervención de los demás actores educativos, orientando la acción hacia el logro de la formación de seres libres, autónomos, críticos y emancipados.

De esta forma la pedagogía crítica en su interés práctico la acción entre docentes, los y las estudiantes está determinada por una interacción subjetiva con significados y saberes compartidos a través de la puesta en escena de la deliberación y la reflexión, en esta acción, se supera la relación de dominación que proyectaba el docente por una relación de compartir, una acción conjunta con miras a la soluciones de situaciones comunes presentes en los ambientes educativos, es la concepción del otro como ser humano activo. Se convierte así, en un proceso orientado por aprender haciendo interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas en situaciones reales para en base al razonamiento comprenderlas y accionar.

Así mismo, el pensamiento crítico y creativo debe ser incorporado a la acción formativa en la que se generan prácticas reflexivas, críticas y creativas en la experiencia compartida en el contexto de aprendizaje, como comunidad de investigación y, con ello, se vislumbra como espacio de humanización: por lo tanto, el desempeño en comunidades de indagación y el dominio de estrategias

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

reflexivo-creativas aplicadas a un nuevo estilo de relaciones sociales, crea la posibilidad no sólo de un desarrollo personal y ético, sino de una nueva calidad de relación social en el docente y el fomento de una cultura realmente democrática y, por tal motivo, de formas diferentes y humanizadas de construcción colectiva de la vida social y de solución concertada de los problemas sociales.

De allí que la formación permanente indica una acción para provocar en el docente un crecimiento personal y profesional a fin de crear nuevas alternativas y expectativas en relación a la participación protagónica que les permitan un mejor desempeño. Es por ello, que se percibe la necesidad en el profesorado del Sistema Educativo venezolano de formarse y perfeccionarse de forma continua desde un punto de vista profesional, social, económico, cultural y político que atienda la demandante realidad desde un enfoque transdisciplinario. De esta manera el docente investiga su propia práctica convirtiéndose en protagonista directo en la construcción del saber pedagógico.

En tal sentido, la formación transdisciplinaria del docente demanda permanentes cambios de acción en virtud de las directrices teóricas y políticas (proyectos educativos, diseños curriculares con distintas concepciones pedagógicas, contenidos y estrategias didácticas) y de las diferentes condiciones de trabajo; es allí como la formación permanente basada en la transdisciplinariedad se erige como medio para ofrecer una respuesta adecuada a una realidad educativa en continua transformación, cuyo éxito dependerá del nivel de competencia profesional del educador, de ahí la importancia y necesidad de adecuarse a un proceso de cambiopermanente, que se ajuste a las necesidades de formación percibidas por los docentes en el contexto de la realidad social, tratando de mejorar las debilidades encontradas y proporcionando respuestas sólidas, concretas y críticas a las transformaciones sociales.

## **Reflexiones Finales**

La realidad educativa contemporánea exige una transformación profunda en la concepción y práctica docente, superando la visión reduccionista y mecanicista

que ha caracterizado tradicionalmente al acto educativo, ya que el docente actual debe ser un conocedor de su disciplina, un especialista capaz de comprender los procesos de aprendizaje, organizar efectivamente el espacio y tiempo educativo, y desarrollar estrategias de intervención contextualizadas. Esta nueva perspectiva demanda el desarrollo de capacidades éticas, pedagógicas y científicas que permitan un desempeño profesional efectivo frente a los desafíos y exigencias del medio educativo, fundamentándose epistemológicamente en la Pedagogía Crítica con su enfoque socio-humanista constructivista.

En tal sentido, la práctica educativa basada en la Pedagogía Crítica proporciona las herramientas necesarias para proyectar un proceso de enseñanza-aprendizaje que crea nuevas y sólidas formas de conocimiento, facilitando experiencias significativas a través de acciones creativas y liberadoras. Este enfoque se fundamenta en principios filosófico desde el diálogo y la comunicación de saberes entre docentes y estudiantes, promoviendo una interacción social profunda y relaciones interpersonales significativas, es decir, la transformación hacia una educación libre, democrática y participativa requiere relacionar la teoría con la praxis diaria, considerando el contexto de la realidad sociocultural y superando el autoritarismo tradicional donde el estudiante solo era un receptor pasivo de conocimientos. Por ello, la formación permanente del docente se constituye como un elemento fundamental en este proceso de transformación educativa, es esencial para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más cambiante y compleja.

### Referencias

- Apple, M. W. (2012). Educación y poder (3ª ed.). Paidós.
- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Siglo XXI. Editores.  
[https://sigloxxieditores.com/libro/el-sentido-practico\\_18159/](https://sigloxxieditores.com/libro/el-sentido-practico_18159/)
- Butler, J. (2004). Vida precaria: El poder del duelo y la violencia. Paidós.
- Dilthey, W. (2000). Introducción a las ciencias del espíritu. Alianza Editorial.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Dussel, E. (2015). Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad. Akal. Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.  
[https://sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido\\_17950/](https://sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido_17950/)

Gadamer, H. G. (2012). Verdad y método. Ediciones Sígueme.

Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.

Hegel, G. W. F. (2017). Fenomenología del espíritu. Fondo de Cultura Económica. McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI.

Mészáros, I. (2008). El desafío y la carga del tiempo histórico: El socialismo en el siglo XXI. CLACSO.  
<https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/inicio.php>

Ricoeur, P. (2003). El conflicto de las interpretaciones. Fondo de Cultura Económica. Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Idea Books. Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya-Yala.

Žižek, S. (2003). El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI.  
<https://sigloxxieditores.com>