

# ENSAYOS DE EDUCACIÓN FILOSOFÍA Y EPISTEMOLOGÍA

*De Mario Andrade Navarrete*

*Michel  
Foucault*

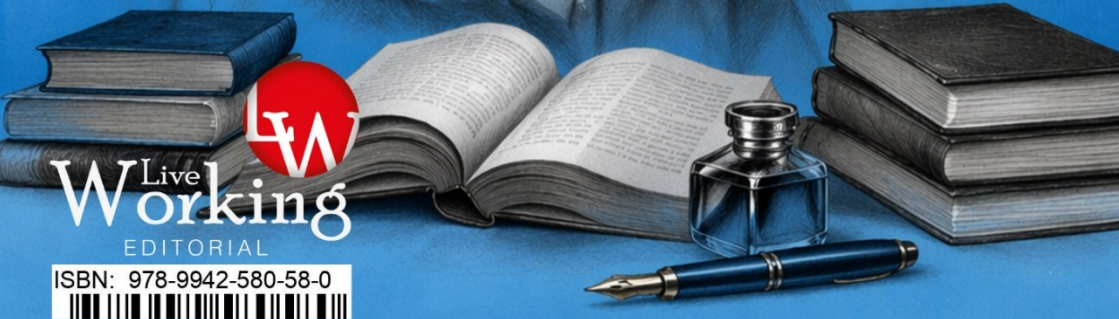
*Len Vygotski*

*Jean Piaget*

*John  
Dewey*

*Hannah  
Arenett*

*Paulo  
Freire*



**Live  
Working**  
EDITORIAL

ISBN: 978-9942-580-58-0



### Créditos

Ensayos de Educación Filosofía y Epistemología

### Indexación

Dirección y Coordinación Editorial: Sara Díaz Villacís

Revisión de contenido Rously Atencio PhD

Revisión pedagógica: Fabrizzio Andrade PhD (c)

© ® Derechos de Copia y Propiedad Intelectual

Maquetación y Diseño de portada: *Sara Díaz V*

Libro bajo revisión técnica y didáctica de pares

Guayaquil - Ecuador

Abril del 2026



Descarga:

<https://liveworkingeditorial.com/product/978-9942-580-58-0/>

Enlace del DOI:

<https://doi.org/10.63792/978-9942-580-58-0>





Certificado de autenticidad



ISBN: 978-9942-580-58-0



Google Play  
Books

## Índice general

Créditos.....	2
Índice general.....	4
1    Unidad 1. Didácticas.....	12
1.1    Breve presentación de Mario Andrade Navarrete	12
1.2    Descripción del enfoque del área utilizado .....	13
1.2.1    Enfoque curricular .....	13
1.2.2    Normativas.....	14
1.3    Proyecto pedagógico.....	14
1.4    Experiencia de enseñanza y aprendizaje .....	17
1.4.1    Descripción de la experiencia .....	17
1.4.2    Resultados y reflexiones.....	18

---

1.5	Análisis de la práctica.....	19
1.5.1	Contexto y condiciones de los estudiantes.....	19
1.5.2	Elementos conceptuales .....	20
1.6	Conclusión.....	21
2	Unidad 2. Educación, filosofía y epistemología....	23
2.1	Párrafo I: HEIDEGGER, Martin, “El Principio de razón” (1956), en ¿Qué es filosofía?, Ed. Narcea, Madrid, 1976, trad. José Luis Molinuevo. ....	23
2.2	Párrafo II: HEIDEGGER, Martin, “La época de la imagen del mundo”, en Caminos de bosque, Alianza, Madrid, 1998. ....	26
2.3	Párrafo III: VARELA, L. - KLIMOVSKY, G. - BOIDO, G. - FLICHMAN, E., Pensamiento Científico, Conicet, Buenos Aires, 1996.....	29
2.4	Párrafo IV - HEIDEGGER, Martin, La pregunta por la cosa. La doctrina kantiana de los principios	

trascendentales, Ed. Orbis, Madrid, 1985, trad.: Eduardo García Belsunce y Zoltan Szankay.....	34
2.5      Párrafo V - POPPER, Karl, Conjeturas y refutaciones. La lógica de la investigación científica, Paidós, Buenos Aires, 1967. ....	39
2.6      Párrafo VI - SOUZA CHAUI, Marilena de, Merleau-Ponty. La experiencia del pensamiento, Colihue, Buenos Aires, 1999, trad. Eduardo Rinesi. ....	42
3          UNIDAD 3: Pensamiento complejo.....	46
3.1      Los siete saberes de Morin: marco orientador .	47
3.2      Principios estructurantes: Morin y García de Ceretto en convergencia.....	48
3.2.1    Complejidad como entramado y no como suma	48
3.2.2    El sujeto como totalidad auto-eco-organizativa	49

---

3.2.3	La dialógica como coexistencia de contrarios..	50
3.3	Del paradigma de la certeza al caminar reflexivo: prácticas emergentes.....	51
3.4	La interdisciplinariedad como resistencia a la fragmentación.....	52
3.5	Ética, pertenencia y ciudadanía planetaria.....	53
3.6	Reflexión personal: un seminario que se encarna en la práctica .....	54
4	UNIDAD 4. Propuesta pedagógica innovadora desde una articulación bibliográfica crítica y reflexiva (Maggio - Piscitelli - Copertari) .....	58
4.1	Marco Teórico .....	59
4.1.1	Mariana Maggio y la enseñanza poderosa .....	59
4.1.2	Alejandro Piscitelli y la antidisciplinariedad ...	60
4.1.3	Susana Copertari y la didáctica del arjé.....	60

4.2	Propuesta Pedagógica: El simulador PHET como experiencia transformadora.....	61
4.2.1	Objetivo General.....	61
4.2.2	Dispositivo tecnológico .....	62
4.2.3	Fases metodológicas: Praxis en Noctilucas .....	62
4.2.4	Conclusiones .....	63
5	UNIDAD 5. Sistemas Educativos en América Latina	65
5.1	Planteamiento del problema.....	68
5.2	Objetivos.....	70
5.2.1	Objetivo General.....	70
5.2.2	Objetivos Específicos .....	71
5.2.3	Hipótesis o idea a defenderse.....	72
5.3	Desarrollo .....	73

5.3.1	El cardenismo mexicano: educación socialista y ciudadanía revolucionaria .....	75
5.3.2	El peronismo argentino: justicia social y pedagogía nacionalista .....	77
5.3.3	Contexto político-educativo del Ecuador en el siglo XX 80	
5.3.4	Uso simbólico de la educación en el populismo ecuatoriano.....	82
5.3.5	Perspectiva comparativa desde el seminario: ciudadanía y cultura escolar.....	83
5.3.6	Comparación analítica.....	84
5.3.7	Reacciones sociales, tensiones y contradicciones	87
5.3.8	Reflexión crítica sobre el legado de los modelos populistas .....	91
5.4	Conclusiones .....	94

6	UNIDAD 6. Teoría de la Educación .....	99
6.1	Análisis del Artículo del Doctor Guillermo Ramón Ruiz.....	100
6.2	Análisis Detallado del Manual de "Teoría de la Educación" .....	105
6.3	Síntesis y Relación de las Fuentes.....	108
6.4	Conclusión.....	110
7	UNIDAD 7. La forma de lo escolar.....	112
8	UNIDAD 8. Propuesta pedagógica innovadora desde una articulación bibliográfica crítica y reflexiva ( <i>Maggio – Piscitelli – Copertari</i> ) .....	122
8.1	Introducción.....	122
8.2	Marco Teórico .....	123
8.2.1	Mariana Maggio y la enseñanza poderosa .....	123
8.2.2	Alejandro Piscitelli y la antidisciplinariedad .	123

8.2.3	Susana Copertari y la didáctica del arjé.....	124
8.3	Propuesta Pedagógica .....	124
8.3.1	Objetivo General.....	124
8.3.2	Dispositivo tecnológico .....	124
8.3.3	Fases metodológicas .....	125
8.4	Conclusiones .....	125
	Referencias .....	127

## Unidad 1. Didácticas

### 1.1 Breve presentación de Mario Andrade Navarrete

**Área:** Mi área de gestión es Marketing, Ventas, Servicios al Cliente y Liderazgo. Dentro de los temas de liderazgo, genero contenido y procesos de formación orientados hacia profesionales de la formación.

**Tarea didáctica:** Realizo la planificación de tareas a través de una herramienta de gestión de aprendizaje (*Classroom*), lo cual me permite anticipar las actividades que los estudiantes realizarán a lo largo del proceso formativo, además de la asignación de tareas individuales y grupales, y las evaluaciones, tanto formativas como sumativas.

**Nivel educativo:** Formo a adultos en talleres y cursos profesionales, dirigidos hacia las empresas, con el objetivo de profesionalizar a sus colaboradores.

## **1.2 Descripción del enfoque del área utilizado**

### **1.2.1 Enfoque curricular**

El enfoque curricular adoptado en el área de "Formación de Formadores" se basa en un modelo constructivista, que promueve la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes. Este enfoque se centra en el aprendizaje significativo, donde los estudiantes relacionan nuevos conocimientos con experiencias previas, fomentando así una comprensión más profunda y duradera, este modelo se basa en las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky, quienes destacaron el papel de la interacción social y el desarrollo cognitivo en el aprendizaje.

Por otro lado, también se utiliza el modelo pragmático, puesto que se busca que los conceptos puedan ser llevados a la aplicación práctica, con el objetivo de que los estudiantes puedan ejecutarlos de forma inmediata en sus laborales profesionales, este modelo está influenciado por la filosofía de John Dewey, quien propuso que el

aprendizaje debe ser relevante y útil para la vida diaria de los estudiantes, estos fundamentos fueron desarrollados en el modelo del Pragmatismo.

### 1.2.2 Normativas

Las normativas que guían este enfoque incluyen:

**Ley de Educación Nacional:** Establece principios fundamentales para la educación, promoviendo la inclusión, la equidad y la calidad educativa.

**Currículo Nacional:** Define los objetivos de aprendizaje y las competencias que los estudiantes deben alcanzar en cada nivel educativo, asegurando que la enseñanza sea relevante y contextualizada.

### 1.3 Proyecto pedagógico

El proyecto pedagógico que guía la enseñanza en el área de Formación de Formadores se centra en los siguientes enfoques:

**Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):** Este enfoque permite a los estudiantes trabajar en proyectos que integran diferentes disciplinas, fomentando la investigación, la colaboración y el pensamiento crítico. Los estudiantes aplican sus conocimientos a situaciones reales, lo que aumenta su motivación y compromiso.

**Aprendizaje Basado en Experiencias (ABE):** Permite a los estudiantes comunicar sus experiencias profesionales como referencias que enriquecen el proceso formativo, interpretando cómo los conceptos revisados durante el proceso contribuyen a su desarrollo profesional. Para este propósito, se plantean simulaciones de casos, lo que permite a los estudiantes, en base a sus experiencias previas, proponer diferentes soluciones. Se basa en el principio de "Aprender haciendo".

**Aprendizaje Colaborativo:** Los estudiantes trabajan en pequeños grupos para lograr un objetivo común, lo que promueve habilidades sociales y de comunicación.

**Aula Invertida:** Los estudiantes revisan el contenido en casa y utilizan el tiempo de clase para actividades prácticas, discusiones, inclusive también exposiciones.

**Gamificación:** Se utilizan elementos de juego a lo largo del entorno de aprendizaje para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Esto facilita la receptividad de los estudiantes y facilita el aprendizaje.

**Evaluación Formativa:** Se implementan estrategias de evaluación continua que proporcionan retroalimentación a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Esto incluye el uso de rúbricas, autoevaluaciones y evaluaciones entre pares, lo que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros. También se puede evaluar la aplicación de comportamientos específicos durante la ejecución de exposiciones o juegos de roles.

**Evaluación Sumativa:** Se utiliza al final de un ciclo formativo para medir el aprendizaje alcanzado. Ejemplos incluyen exámenes finales, proyectos integradores y presentaciones orales.

**Inclusión y Diversidad:** El proyecto pedagógico promueve la atención a la diversidad, adaptando las estrategias de enseñanza para atender las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o contextos.

## **1.4 Experiencia de enseñanza y aprendizaje**

### **1.4.1 Descripción de la experiencia**

En el marco del programa de Formación de Formadores, se llevó a cabo un taller centrado en la gestión del aprendizaje, donde participaron dos grupos de estudiantes. El objetivo del taller era que los formadores desarrollaran herramientas efectivas para la enseñanza, utilizando un enfoque práctico y colaborativo.

Cada equipo definió al menos dos objetivos específicos, medibles, alcanzables, relevantes y con tiempo limitado (SMART) para guiar el desarrollo del taller. Por ejemplo, un equipo estableció el objetivo de "diseñar una clase interactiva que incluya al menos una tarea práctica y una evaluación final, a ser completada en un plazo de dos semanas".

El desempeño de cada equipo fue evaluado a través del 'Checklist de Proceso de Formación', que incluía criterios como la calidad de la comunicación efectiva, la implementación de dinámicas grupales y la evaluación del aprendizaje. Se utilizó una plataforma de gestión del aprendizaje (LMS) como *Classroom* o *Edmodo* para diseñar clases interactivas, facilitando la organización del contenido y promoviendo un ambiente de aprendizaje más dinámico.

#### **1.4.2 Resultados y reflexiones**

Los resultados fueron positivos. Al desarrollar el material y preparar la clase, los participantes mostraron una

mejor recepción del aprendizaje. La implementación del aprendizaje basado en la experiencia (ABE) tuvo un impacto significativo, fomentando mayor compromiso y motivación.

La calificación grupal aumentó un 25%, pasando de un ocho sobre diez a un diez sobre diez. Esto refleja mejoras tanto en el rendimiento académico como en la comprensión y aplicación de las herramientas de gestión del aprendizaje. El trabajo colaborativo permitió a los participantes compartir ideas, lo que enriqueció el proceso formativo.

## **1.5 Análisis de la práctica**

### **1.5.1 Contexto y condiciones de los estudiantes**

Los estudiantes consisten principalmente en entrenadores de negocios de diversas empresas, así como colaboradores del área de talento humano encargados de coordinar programas de formación para dotar de competencias a sus colegas.

### 1.5.2 Elementos conceptuales

El "Programa de Formación de Formadores" se centra en enfoques participativos y prácticos en la enseñanza, alineados con diversas referencias teóricas. A continuación, se presentan las principales ideas:

**Enfoques Participativos y Prácticos:** Basados en las ideas de Dewey (1938), el programa promueve el aprendizaje activo mediante la experiencia y reflexión, como las técnicas de aprendizaje activo mencionadas en el programa.

**Aprendizaje Colaborativo:** Este enfoque fomenta el trabajo en grupos heterogéneos, promoviendo habilidades sociales y de comunicación (Johnson & Johnson, 2009; Díaz Barriga, 1993).

**Técnicas de Aprendizaje Activo:** Estas técnicas involucran a los estudiantes en discusiones, debates y simulaciones (Fenstermacher & Soltis, 1998; Burbules, 1999).

**Aprendizaje Experiencial:** Se basa en el principio de "aprender haciendo" (Litwin, 2008; Perkins, 1995).

**Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):** Fomenta la investigación y el pensamiento crítico mediante la realización de proyectos (Torpe & Sage, 2007; Lucarelli, 2010).

**Aula Invertida:** Promueve un aprendizaje más activo y participativo (Gvartz & Palamidessi, 2000).

**Adaptación a la Diversidad:** El programa destaca la importancia de la enseñanza diferenciada (Sacristán & Pérez Gómez, 1989; Sanjurjo & Rodríguez, 2009).

**Evaluaciones Formativas y Sumativas:** Basado en la retroalimentación continua (Black & Wiliam, 2009; Wiggins, 2012).

## 1.6 Conclusión

El enfoque utilizado en el área de Formación de Formadores está alineado con las normativas educativas y

el proyecto pedagógico, lo que garantiza una enseñanza de calidad que fomenta el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque no solo busca la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias que les permitan enfrentar los desafíos del mundo actual.

## Unidad 2. Educación, filosofía y epistemología

### 2.1 Párrafo I: HEIDEGGER, Martin, “El Principio de razón” (1956), en *¿Qué es filosofía?*, Ed. Narcea, Madrid, 1976, trad. José Luis Molinuevo.

*“Es posible que la pérdida de algunos valores tradicionales pueda influir, a la larga, en la estabilidad de una cultura, pero, su conservación en las generaciones inmediatamente siguientes, depende de lo que los hombres tengan, o crean tener, lo que se le presenta como valor... Los valores como ingresos, consumo, Status Social y cultura de masas, se diferencia de aquellos valores que, por la posesión de la tierra, artesanado o propiedad industrial, están circunscritos a un ámbito más pequeño. En este sentido, el tono fundamental de la cultura americana ha cambiado bajo el influjo de la gran tecnología. La máquina misma, ha apartado de ella a los trabajadores, empleados y profesionales americanos. Ha desplazado sus intereses y energías de la producción de bienes, para ganar dinero con que comprarlos y poder gozar de ellos” (HEIDEGGER, Martin, “El Principio de razón” (1956), en *¿Qué es**

*filosofía?, Ed. Narcea, Madrid, 1976, trad. José Luis Molinuevo. Pag. 81 y 82).*

Entiendo que esta percepción de valor, es algo que ha venido cambiando con el tiempo, la propuesta de Heidegger es que la cultura se sostiene en las creencias sobre estos valores, es por esto que los valores han evolucionado desde una perspectiva inicial más tradicional vinculado con la tierra, el artesanado y la propiedad industrial, los cuales operaban dentro de un ámbito más limitado y cercano a la producción directa, es decir trabajar y producir para solventar primeras necesidades familiares, hacia un aspecto más asociados con ingresos, consumo, y estatus social en una cultura de masas. Este cambio en los valores está relacionado con la introducción de la tecnología, lo cual ha transformado radicalmente las prioridades e intereses de los trabajadores, alejándolos del proceso de producción en sí y acercándolos más a la obtención de dinero para adquirir bienes que les permitan disfrutar de la vida material.

Este cambio en el paradigma, hace que el enfoque del trabajador este más orientado hacia la generación de riqueza, ya que al estar enfocados al uso de la tecnología para generar más riqueza y disfrutar del consumo y los placeres del materialismo, antes al ser parte de la producción, la perspectiva del proletariado, estaba más orientada a disfrutar del proceso creativo de la producción, de la creación de ese artículo, lo cual daba propósito y se podían ver reflejado en el fruto de su trabajo.

Este análisis nos invita a reflexionar sobre las consecuencias de la modernidad y la industrialización en la experiencia humana. La relación entre el hombre y la máquina ha cambiado la dinámica del trabajo, y con ella, la percepción de los valores fundamentales. Este desplazamiento hacia una cultura del consumo plantea interrogantes sobre el futuro de la estabilidad cultural, ya que, como sugiere Heidegger, la pérdida de valores tradicionales puede desestabilizar una cultura si no se encuentran nuevas bases sólidas para construir una identidad compartida. La dependencia creciente de la tecnología y el cambio en las motivaciones humanas hacia la satisfacción inmediata y el disfrute material podrían llevar a un vacío existencial en el que los valores más profundos y significativos

se ven eclipsados por una cultura superficial centrada en el consumo.

## **2.2 Párrafo II: HEIDEGGER, Martin, “La época de la imagen del mundo”, en Caminos de bosque, Alianza, Madrid, 1998.**

*Un quinto fenómeno de la era moderna es la desdivinización o pérdida de dioses. Esta expresión no se refiere sólo a un mero dejar de lado a los dioses, es decir, al ateísmo más burdo. Por pérdida de dioses se entiende el doble proceso en virtud del que, por un lado, y desde el momento en que se pone el fundamento del mundo en lo infinito, lo incondicionado, lo absoluto, la imagen del mundo se cristianiza, y, por otro lado, el cristianismo transforma su cristiandad en una visión del mundo (la concepción cristiana del mundo), adaptándose de esta suerte a los tiempos modernos. La pérdida de dioses es el estado de indecisión respecto a dios y a los dioses. Es precisamente el cristianismo el que más parte ha tenido en este acontecimiento. Pero, lejos de excluir la religiosidad la pérdida de dioses es la responsable de que la relación con*

*los dioses se transforme en una vivencia religiosa. Cuando esto ocurre es que los dioses han huido. El vacío resultante se colma por medio del análisis histórico y psicológico del mito. (HEIDEGGER, Martin, “La época de la imagen del mundo”, en Caminos de bosque, Alianza, Madrid, 1998. Pag. 1)*

En este párrafo del libro “La época de la imagen del mundo”, Heidegger introduce el concepto de “desdivinización” como un fenómeno clave en la era moderna, el cual no implica un abandono de los Dioses o un ateísmo directo, es algo más complejo que esto. De hecho, para Heidegger hay dos factores que rigen este proceso de “Desvinización”, el primero hace referencia sobre como el cristianismo se volvió la religión principal en todo el mundo y a través de este medio obtuvo una influencia poderosa en el establecimiento de normas y comportamientos que regulan a la sociedad, pero al mismo tiempo por otro lado también explora como el cristianismo tuvo que adaptarse a los tiempos modernos.

Desde una perspectiva interpretativa, Heidegger está explorando la crisis espiritual que acompaña a la modernidad.

Este proceso de “desdivinización” no es simplemente una cuestión de rechazar o abandonar la creencia en los dioses, sino una transformación más compleja que tiene implicaciones profundas en la manera en que las personas experimentan la divinidad y la religión. En la era moderna, el cristianismo ha sido parte integral de este cambio al adaptar su mensaje a una concepción del mundo que responde a las exigencias de la racionalidad y el progreso, que están más asociadas a expectativas de comodidad y gratificación inmediata asociado al consumo, teniendo una perspectiva más materialista. Esta adaptación ha llevado a una reconfiguración de la experiencia religiosa, donde la certeza en lo divino ha sido reemplazada por una ambigüedad y una falta de claridad en la relación entre el ser humano y lo sagrado. La “pérdida de dioses” implica, por tanto, no una negación del concepto de Dios, sino un alejamiento de las formas tradicionales de religiosidad hacia una vivencia más abstracta y menos estructurada, adaptando su mensaje a las necesidades de una sociedad más materialista.

Según Heidegger a medida que la racionalidad y la ciencia avanza, la religión ha pasado de ser una experiencia más individual, íntima y psicológica, en lugar de ser una experiencia

comunitaria ampliamente aceptada, ya que ese espacio de respuestas que antes era llenado por la teología y la divinidad ahora es llenado por la historia, psicología y la ciencia. Este análisis nos lleva a reflexionar sobre la naturaleza cambiante de la espiritualidad en la era moderna. La huida de los dioses que menciona Heidegger puede verse como un síntoma de la creciente desconfianza hacia las instituciones religiosas tradicionales y de la búsqueda de nuevas formas de significado. En una época en la que el mito y la religión ya no tienen el mismo poder de cohesión social que antes, las personas recurren a otras formas de entender su lugar en el mundo, a menudo a través de la ciencia, la filosofía o el análisis psicológico. Este cambio, sin embargo, también genera un vacío existencial, ya que el orden cósmico tradicional ha sido desmantelado, y la humanidad se encuentra en un estado de incertidumbre respecto a lo trascendente.

**2.3 Párrafo III: VARELA, L. - KLIMOVSKY, G. - BOIDO, G. - FLICHMAN, E., Pensamiento Científico, Conicet, Buenos Aires, 1996.**

*La imposibilidad del vacío es sólo un aspecto, aunque fundamental, de la cosmología aristotélica. Aristóteles y sus seguidores sostenían una visión del universo que perduró (al menos en sus rasgos esenciales) entre el siglo IV a.C. y el siglo XVI. En total: veinte siglos, es decir, dos milenios. En esta cosmología la Tierra ocupa el centro del universo, y los astros giran alrededor de ella ubicados en caparazones concéntricas. El último caparazón corresponde a las estrellas. Más allá no hay materia ni espacio: no hay nada. En los dos siglos anteriores a Aristóteles se propusieron otras cosmologías alternativas. Los atomistas (Leucipo, Demócrito) imaginaron un universo infinito en el cual carece de sentido hablar de un centro. La Tierra es un astro más, perdido en el espacio. Los pitagóricos, tampoco pensaban que la Tierra fuese un lugar privilegiado, y la imaginaron, a diferencia de Aristóteles, en movimiento. Estas dos cosmologías parecen tener más puntos de contacto con las cosmologías científicas actuales. ¿Por qué entonces la de Aristóteles prevaleció durante dos milenios? En el siglo ID a.C. el astrónomo alejandrino*

*Aristarco propuso un sistema heliocéntrico tal cómo iba a hacerlo Nicolás Copérnico en el siglo XVI. Pero el sistema de Aristarco fue repudiado por sus colegas astrónomos, mientras que el de Copérnico desencadenó nada menos que la revolución científica que asociamos con los nombres de Kepler, Galileo o Newton. ¿Por qué? Copérnico sostenía que la Tierra está en movimiento alrededor del Sol. Nada más obvio dirá usted. Pero, ¿está seguro? Cierta evidencia de los sentidos parece indicar lo contrario. Suponga que deja caer una piedra desde lo alto de una torre: la piedra cae al pie de la misma. Si la Tierra se moviese debería caer a un costado, pues la torre (durante la caída de la piedra) se ha estado moviendo junto con la Tierra. Debe ser una cuestión de física, dirá usted. Pero, ¿de qué física? Para la física de Aristóteles todo está claro como el agua: la piedra cae al pie de la torre porque ni la torre ni la Tierra se mueven. ¿Y cómo podían levantar esa objeción Copérnico y los copernicanos? Únicamente creando una nueva física, que fuese compatible con una Tierra en movimiento. ¿Cómo lo hicieron, quiénes lo hicieron? Es*

*algo que se verá. (VARELA, L. – KLIMOVSKY, G. – BOIDO, G. – FLICHMAN, E., Pensamiento Científico, Conicet, Buenos Aires, 1996. Pag. 27).*

Este párrafo muestra claramente como se construye el conocimiento, según lo que proponen los autores en este extracto, el conocimiento deviene de las propuestas que hacen los diferentes autores, según su contexto histórico y las creencias de la época, esto hace que analicemos sobre el poder y la durabilidad de los paradigmas científicos. Lo cual nos lleva a reflexionar que no necesariamente la teoría correcta es la que prevalece, ya que paradójicamente lo correcto, está conectado con las creencias que existan en este periodo determinado en el que se está analizando el evento en cuestión, por ende, lo que en una determinada época no es aceptado, debido a las creencias del momento, eventualmente puede ser ratificado como un hecho científico conforme las creencias o paradigmas de la sociedad van evolucionando.

Otro aspecto importante es el rol de la percepción sensorial en la validación de teorías científicas. En el ejemplo de la piedra que cae al pie de la torre, el sentido común sugiere que la Tierra está en reposo, es decir que no está en movimiento y

por ende, no puede orbitar alrededor del sol. Sin embargo, como demuestra la historia de la ciencia, nuestras percepciones a menudo son engañosas o por lo menos, no necesariamente ceñida a la realidad. Fue necesario un cambio profundo en la física para que la humanidad pudiera aceptar que la Tierra se mueve, incluso cuando la evidencia empírica cotidiana parece sugerir lo contrario. Este ejemplo destaca cómo la ciencia avanza no solo en función de la observación directa, sino también de la capacidad de construir teorías abstractas que expliquen las observaciones de manera coherente y sobre todo la predisposición de la sociedad a estar abiertos a estos nuevos planteamientos que distaban de creencias iniciales.

Finalmente, este párrafo también nos invita a considerar el proceso de cambio en las ideas científicas como algo gradual y a menudo difícil. Copérnico y los científicos que lo siguieron no solo enfrentaron la tarea de proponer una nueva visión del universo, sino que también tuvieron que superar siglos de pensamiento establecido. La revolución científica que asociamos con Copérnico, Kepler, Galileo y Newton no fue solo un cambio en el conocimiento astronómico, sino una transformación total de la forma en que se entendía el mundo

físico. Esta transformación incluyó un replanteamiento de las leyes de la física, de la relación entre el hombre y el cosmos, y de los métodos para validar el conocimiento científico.

**2.4 Párrafo IV - HEIDEGGER, Martin, La pregunta por la cosa. La doctrina kantiana de los principios trascendentales, Ed. Orbis, Madrid, 1985, trad.: Eduardo García Belsunce y Zoltan Szankay.**

*En esta lección planteamos “una pregunta que pertenece al ámbito de las preguntas fundamentales de la metafísica. Esta pregunta reza: «¿qué es una cosa | [Ding | \*?]>> La pregunta es ya antigua y lo que constituye permanentemente una novedad en ella es sólo que siempre debe ser preguntada de nuevo.*

*Sobre esta pregunta, «¿qué es una cosa?», podría comenzar enseguida una extensa divagación, incluso antes de que estuviera siquiera correctamente planteada. En cierto sentido, esto estaría también justificado; pues, cada vez que comienza, la filosofía se encuentra en una situación incómoda. No así las ciencias; con ellas se da continuamente un acceso y*

*una transición inmediatos desde el Opinar y el representar cotidianos. Si se toma el representar cotidiano como el único patrón para todas las cosas, entonces la filosofía es siempre algo desquiciado. Este desquicio de la actitud pensante se consume solamente en un cambio brusco y repentino de lugar. Por el contrario, las lecciones científicas pueden comenzar con la exposición de su objeto. Aquí, no se abandona el plano elegido para el preguntar, ni siquiera cuando las preguntas se hacen más enrevesadas y difíciles.*

*En cambio, la filosofía consume un constante desquicio de la ubicación y de los planos. Por eso sucede que, con ella, a menudo, uno no sabe ya dónde tiene la cabeza. Para no incrementar este inevitable y a menudo sano desconcierto, se precisa una previa meditación [Besinnung]\* acerca de aquello que debe ser preguntado. No obstante, esto conlleva también el peligro de hablar extensamente sobre la filosofía sin parar mientes en su sentido [Sinn]. Dedicaremos la primera sesión de estas lecciones – pero únicamente ésta – a una meditación acerca de nuestro propósito [Vorhaben]\* HEIDEGGER, Martin, *La pregunta por la cosa. La doctrina kantiana de los principios**

*trascendentales, Ed. Orbis, Madrid, 1985, trad.: Eduardo García Belsunce y Zoltan Szankay. Pag. 17 y 18).*

Este párrafo plantea una de las preguntas fundamentales de la metafísica: "¿Qué es una cosa?", mientras que para la ciencia la definición de una cosa es más sencillo debido a que se rige en base a metodologías de definición de los objetos, basado en su funcionalidad, propósito y característica. Por otro lado, para la filosofía el significado de una cosa requiere de constante reevaluación, buscando cuestionar toda lógica de lo ya conocido. Heidegger señala que esta pregunta, a pesar de su aparente simpleza, conlleva una complejidad inherente que puede llevar a divagaciones si no se formula correctamente desde el principio.

Esta observación introduce una distinción crucial entre la filosofía y las ciencias, destacando que la filosofía se enfrenta a una "situación incómoda" cada vez que se plantea este tipo de interrogantes fundamentales. Es por esto que antes de arrancar a una reflexión filosófica sobre el significado de una cosa, es importante primero determinar la relevancia que tiene su exploración.

El párrafo sugiere que, a diferencia de las ciencias, que tienen un acceso más directo y claro a sus objetos de estudio, la filosofía requiere un cambio abrupto de perspectiva. Las ciencias, según Heidegger, pueden operar dentro del marco de las representaciones cotidianas y progresar de manera ordenada desde esas representaciones hacia preguntas más complejas sin abandonar el plano en el que se sitúan.

En contraste, la filosofía implica un "desquicio" o desajuste de la actitud pensante, un cambio en la ubicación y los planos del pensamiento. Este desquicio es lo que caracteriza a la filosofía como una disciplina que constantemente desafía las certezas y las formas habituales de pensar, lo que puede generar desconcierto en aquellos que se aventuran en su estudio.

El término "desquicio" utilizado por Heidegger es clave aquí. Sugiere que la filosofía requiere una ruptura con la forma ordinaria de ver el mundo. No se trata simplemente de formular preguntas desde una perspectiva establecida, sino de desarraigar las bases mismas desde las cuales se formula cualquier pregunta. Esto genera una sensación de desconcierto o incomodidad que es inherente al proceso filosófico. Sin embargo, Heidegger también reconoce que este desconcierto es, en cierto sentido,

"sano" y necesario para la verdadera reflexión filosófica. En este sentido, la filosofía no busca respuestas inmediatas ni superficiales, sino que cuestiona los cimientos mismos del conocimiento y la realidad.

Heidegger contrasta este enfoque filosófico con las "lecciones científicas", que comienzan con la exposición clara de un objeto de estudio y no requieren el mismo tipo de cambio radical de perspectiva. En la ciencia, aunque las preguntas puedan volverse complejas, el proceso de investigación sigue siendo coherente y lineal dentro del marco elegido. Las ciencias no abandonan el plano desde el cual formulan sus preguntas, lo que permite un progreso más ordenado y predecible. La filosofía, en cambio, implica una constante reubicación del pensamiento, lo que la hace más desorientadora pero, al mismo tiempo, más profunda en su capacidad para cuestionar lo establecido.

El párrafo también advierte sobre los peligros de hablar extensamente sobre la filosofía sin detenerse a reflexionar sobre su verdadero sentido. Heidegger subraya la importancia de una "previa meditación" sobre el propósito de la pregunta filosófica antes de adentrarse en ella. Este enfoque preventivo tiene como

objetivo evitar divagaciones innecesarias y garantizar que la reflexión filosófica se mantenga enfocada en su verdadero sentido. La filosofía, para Heidegger, no debe ser solo una acumulación de discursos teóricos, sino un proceso de reflexión profundamente enraizado en la búsqueda del significado.

Al dedicar la primera sesión de estas lecciones a una meditación sobre el propósito, Heidegger busca establecer una base sólida desde la cual formular las preguntas filosóficas. Esta "meditación previa" es esencial para evitar el riesgo de hablar de la filosofía de manera superficial o meramente especulativa. De esta manera, Heidegger propone que la filosofía, aunque desconcertante y compleja, tiene un propósito claro y debe ser abordada con la seriedad y el rigor que requiere una disciplina dedicada a cuestionar las bases mismas de la realidad y el conocimiento.

**2.5 Párrafo V - POPPER, Karl, Conjeturas y refutaciones. La lógica de la investigación científica, Paidós, Buenos Aires, 1967.**

*De acuerdo con una tesis que tiene gran aceptación —y a la que nos opondremos en este libro—, las ciencias empíricas pueden caracterizarse por el hecho de que emplean los llamados «métodos inductivos: según esta tesis, la lógica de la investigación científica sería idéntica a la lógica inductiva, es decir, al análisis lógico de tales métodos inductivos.*

*Es corriente llamar «inductiva» a una inferencia cuando pasa de enunciados singulares (llamados, a veces, enunciados «particulares»), tales como descripciones de los resultados de observaciones o experimentos, a enunciados universales, tales como hipótesis o teorías.*

*Ahora bien, desde un punto de vista lógico dista mucho de ser obvio que estemos justificados al inferir enunciados universales partiendo de enunciados singulares, por elevado que sea su número; pues cualquier conclusión que saquemos de este modo corre siempre el riesgo de resultar un día falsa: así, cualquiera que sea el número de ejemplares de cisnes blancos que hayamos observado, no está justificada la conclusión de que todos los cisnes sean blancos (POPPER, Karl, Conjeturas y refutaciones. La lógica de la investigación científica, Paidós, Buenos Aires, 1967. Pag. 27).*

En este párrafo Popper propone como las ciencias empíricas, es decir las ciencias que se construyen a partir de la ejecución práctica y la observación de los resultados, se constituyen a través del análisis lógico de los métodos inductivos. El método inductivo parte de analizar hechos específicos para determinar patrones que puedan reflejar comportamientos generales, diferente al comportamiento del método deductivo, que parte de hipótesis o teorías generales para llevarlos al análisis en la aplicación de casos específicos y validar su consistencia.

Popper está poniendo en tela de juicio la confianza que muchos científicos depositan en la inducción como método seguro para alcanzar verdades universales. La inducción, según esta crítica, no es infalible y siempre está sujeta a la posibilidad de error o falsificación.

La propuesta de Popper es que el método inductivo no puede llegar a concluir aseveraciones universales, ya que haya muchas observaciones favorables no garantiza que no haya alguna nueva información que pueda romper esa creencia o hipótesis universal. En otras palabras, siempre hay un margen de duda inherente al método inductivo, por lo que en ese sentido no

podría garantizar la certeza de una afirmación universal. Por lo que Popper plantea que los hallazgos obtenidos a través del método inductivo deben ser constantemente validados, ya que no pueden ser considerados como dogmas inmutables, en otras palabras, aboga por una visión de la ciencia más dinámica y crítica, donde el progreso se da mediante el ensayo y error, y no mediante la acumulación de certezas inquebrantables.

En resumen, el párrafo no solo describe una postura contraria al inductivismo, sino que también invita a una reflexión más profunda sobre la naturaleza del conocimiento científico. La ciencia, bajo la lente de Popper, es un proceso continuo de conjeturas y refutaciones, en el que las certezas absolutas no existen y donde cada afirmación debe estar abierta a ser cuestionada y, si es necesario, desechada frente a nueva evidencia.

## **2.6 Párrafo VI - SOUZA CHAUÍ, Marilena de, Merleau-Ponty. La experiencia del pensamiento, Colihue, Buenos Aires, 1999, trad. Eduardo Rinesi.**

*Merleau-Ponty habla de motivo central de una filosofía, y no de concepto central. Como en un tapiz, en un tejido, en una pintura o en una fuga musical, donde el motivo tira, separa, une, enlaza y cruza hilos, trazos o sonidos, configura un dibujo o tema alrededor del cual se distribuyen otros hilos, trazos o sonidos, y orienta el trabajo del artesano y del artista, así también el motivo central de una filosofía es una constelación de palabras y de ideas, una configuración de sentido. El motivo es lo que va a surgir y, al mismo tiempo, lo que guía ese surgimiento. De donde resulta su segundo sentido: el del motivo como origen. No como una “causa” pasada, sino como una inquietud que motiva la obra sosteniendo su forja en el presente. (SOUZA CHAUI, Marilena de, Merleau-Ponty. La experiencia del pensamiento, Colihue, Buenos Aires, 1999, trad. Eduardo Rinesi. \_Pag. 27).*

En este párrafo Merleau – Ponty plantea el significado entre el “Motivo Central” en filosofía, versus el “Concepto Central”. Lo cual se puede entender de la siguiente forma. El Concepto Central es algo más estático y definido, mientras que el “Motivo Central”, es algo más dinámico similar a la creación de una obra de arte, es decir que los elementos entre sí, se van

configurando para generar una obra de arte, por lo que el motivo central no es algo fijo, sino un patrón que guía la creación de la obra, lo cual permite que distintas piezas se alineen, dialoguen y conformen un todo coherente.

El motivo central también tiene un segundo significado: es el origen, pero no como una causa en el sentido tradicional de un evento pasado que inicia un proceso, sino más bien como una inquietud o presión que impulsa el pensamiento filosófico en el presente. Este "origen" es una fuerza creativa que guía la elaboración de la obra filosófica, es decir que no solo debe ser considerado como el punto de partida o aquello que exclusivamente impulsa su creación inicial, sino que también motiva su desarrollo de forma sostenida en el tiempo.

Ampliando esta reflexión, Merleau-Ponty nos invita a repensar la filosofía como una práctica viva, orgánica, en la que el pensamiento no sigue una línea recta basada en conceptos fijos, sino que se despliega como una obra de arte, guiada por un motivo que le da dirección y cohesión.

En resumen, Merleau-Ponty nos ofrece una visión de la filosofía en la que el pensamiento no se detiene en conceptos

fijos, sino que fluye a través de un motivo central, que une y da sentido a los diferentes elementos, orientando su desarrollo. Este motivo es tanto el origen del pensamiento como su guía en el presente, proporcionando una cohesión dinámica a la obra filosófica, en un proceso similar al de la creación artística, donde el motivo central es el núcleo en torno al cual todo gira y cobra sentido.

### UNIDAD 3: Pensamiento complejo

La educación contemporánea enfrenta una crisis no solo estructural sino también paradigmática. En este contexto, el pensamiento complejo emerge como una alternativa no simplificadora, que problematiza los modos de conocer, de enseñar y de investigar. La lectura del compendio de la Dra. Josefa García de Ceretto, en resonancia con Los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Edgar Morin (1999), constituye un llamado urgente a repensar las lógicas académicas desde una epistemología que abrace la incertidumbre, la contradicción y la autoorganización. “La educación del futuro requiere enseñar una aptitud para afrontar la incertidumbre, para navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certidumbre” (Morin, 1999, p. 82).

Ambos textos, concebidos como manifiestos para una pedagogía del siglo XXI, coinciden en identificar las cegueras paradigmáticas del conocimiento disciplinar, la

fragmentación del saber, y la negación de la condición humana como centro del acto educativo. Este ensayo articula los principios de ambos autores desde una mirada crítica, situada y vivencial, en diálogo con mi práctica docente en la educación superior, bajo una premisa fundamental: no hay transformación educativa sin transformación del pensamiento. “La complejidad no es una solución, es un desafío; no clausura, abre problemas” (Morin, 1999, p. 14).

### **3.1 Los siete saberes de Morin: marco orientador**

De acuerdo con Morin (1999), los siete saberes necesarios para la educación del futuro son:

- Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
- Los principios de un conocimiento pertinente.
- Enseñar la condición humana.
- Enseñar la identidad terrenal.

- Afrontar las incertidumbres.
- Enseñar la comprensión.
- La ética del género humano.

En este trabajo, estos saberes operan como ejes de problematización y de diseño pedagógico, pues “el conocimiento pertinente es aquel que sitúa cualquier información en su contexto y en el conjunto al que pertenece” (Morin, 1999, p. 36). En sintonía, señala García: “Se facilitan fronteras transitables entre el conocimiento científico y otras formas del saber humano” (Compendio, p. 2).

### **3.2 Principios estructurantes: Morin y García de Ceretto en convergencia**

#### **3.2.1 Complejidad como entramado y no como suma**

La Dra. García de Ceretto recupera la noción de complejidad desde su etimología como trenzado/enlazado y enfatiza su carácter de entramado:

“A primera vista la complejidad es un tejido (...) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados” (Compendio, p. 3). En diálogo con Morin, quien afirma que “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones...” (1999, p. 20), García agrega la exigencia de “un pensamiento que pueda enfrentarse a ella, que no se inmovilice (...) es ‘pensar en complejo’” (Compendio, p. 4)., Tomando en cuenta esto, el análisis no tiene como objetivo una conclusión cerrada, sino el entendimiento de todos los elementos que confluencia en un determinado contexto.

### **3.2.2 El sujeto como totalidad auto-eco-organizativa**

En línea con el principio hologramático de Morin – “no solo la parte está en el todo, sino que el todo está inscrito en la parte” (1999, p. 25) –, García desarrolla la perspectiva auto-eco-organizativa: “La organización del viviente es auto-eco-organizativa... el sistema auto-eco-organizador tiene su individualidad ligada a relaciones

muy ricas y dependientes con el ambiente; no puede cerrarse... a pesar de que se autoorganiza” (Compendio, p. 7). Esta visión impide reducir el sujeto a una suma de partes y exige comprender su co-constitución con el entorno.

### **3.2.3 La dialógica como coexistencia de contrarios**

Morin recupera la dialógica como un principio vital de organización del pensamiento complejo: “asociar nociones antagonistas para pensar su relación complementaria”. García de Ceretto traduce esta idea al campo metodológico: “Por [la dialógica] lo antagónico se vuelve complementario... generar reales condiciones de diálogo; es por este principio que se mantiene una esfera cultural en la que las teorías... aceptan que sus verdades sean contrariadas argumentativamente” (Compendio, p. 6), mostrando cómo la investigación educativa debe asumir tensiones, contradicciones y retroalimentaciones. En mi experiencia docente, esto se manifiesta en el diseño

curricular basado en proyectos que promuevan el conflicto cognitivo como motor de aprendizaje.

### **3.3 Del paradigma de la certeza al caminar reflexivo: prácticas emergentes**

La concepción del método como ruta fija ha caducado. “El método... es el camino por el cual se llega a un cierto resultado... inclusive cuando dicho camino no ha sido fijado por anticipado” (García de Ceretto, Compendio, p. 13). Y agrega: “El camino transitado por sujetos históricos, no puede formularse más que durante la búsqueda que complementa lo reglado con lo emergente” (Compendio, p. 13). Esto converge con Morin: “Debemos aprender a enfrentar la incertidumbre... integrarla a la estrategia del conocimiento” (1999, p. 81). En mi didáctica flexible, los estudiantes co-construyen el proceso, mientras yo opero como andamiador epistemológico, en línea con la metáfora de García: el andamiaje “guía y apoya el proceso para que los actores... estimulen tanto el pensamiento simbólico como la

creación” y “no debe ser asumido como eterno... se irán removiendo” (Compendio, p. 28)..

En mi práctica pedagógica, esta idea se traduce en una didáctica flexible, donde los estudiantes co-construyen el proceso investigativo, y en la que el rol docente se resignifica: ya no como experto vertical, sino como andamiador epistemológico. Esta forma de enseñanza se inspira en el modelo de espiral reflexiva, en el que cada ciclo de indagación abre nuevos horizontes interpretativos, pudiendo llegar a un mismo punto de confluencia, pero al mismo tiempo continuar de forma reflexiva.

### **3.4 La interdisciplinariedad como resistencia a la fragmentación**

García diagnostica que “el sistema educativo y la investigación tradicional privilegió la separación en detrimento de la unión... se propició cada vez más la especialización y la parcelación en disciplinas... lo que cuestionamos... es su absolutización” (Compendio, p. 39).

Por eso propone “una ecología de la educación” capaz de “religar lo desunido... en atenta búsqueda de lo inclusivo, lo que dialogiza, lo que entrama” (Compendio, p. 38). Esto refuerza el llamado de Morin a cruzar fronteras disciplinarias (1999, p. 59). En mi aula, los equipos interdisciplinarios operan como “caldo de cultivo... que posibilite las rupturas, fallas y transformaciones... para la aparición de las grandes brechas” frente al determinismo cultural del imprinting (García de Ceretto, Compendio, p. 11).

### **3.5 Ética, pertenencia y ciudadanía planetaria**

“Educar en la era planetaria... amerita... la continua capacitación por medio del pensamiento complejo” (García de Ceretto, Compendio, p. 37). En su noción de planetización: “proponemos pensar un marco teórico... en términos de totalidad compleja: historia, política, economía, demografía, ecología, cultura, dimensión humana y ética” (Compendio, p. 9). Esto converge con Morin: “no hay conocimiento sin ética del

conocimiento” (1999, p. 97) y con su metáfora de Tierra-Patria, que García retoma (Compendio, p. 9)

### **3.6 Reflexión personal: un seminario que se encarna en la práctica**

Este seminario no ha sido una actividad académica más, sino una experiencia transformadora. Las categorías conceptuales presentadas por la Dra. García de Ceretto me han brindado un lenguaje para expresar lo que ya intuía, pero no lograba formular: que la práctica docente es dinámica, ambigua y esencialmente compleja.

He comprendido que educar es asumir una responsabilidad ontológica y epistemológica. Como expresa Morin, enseñar es “introducir en el conocimiento de la condición humana”. Esto implica reubicar el saber, descentrarlo, volverlo sensible a lo inesperado y a lo inacabado. El rol del docente, entonces, no es el de productor de certezas, sino el de cartógrafo de incertidumbres.

Cierro este ensayo con una convicción renovada: que la educación del futuro exige pensar de otro modo, vivir de otro modo, enseñar de otro modo. Y que, como diría Morin, “aunque el Titanic se hunda, el mensaje de la complejidad debe llegar a la orilla”.

Este recorrido teórico-práctico ha revelado que educar desde el paradigma de la complejidad no es una opción pedagógica más, sino una urgencia civilizatoria. A la luz de los aportes de Edgar Morin y Josefa García de Ceretto, se ha comprendido que toda práctica educativa que aspire a ser significativa en el siglo XXI debe abandonar las certezas dogmáticas, la fragmentación epistemológica y la lógica binaria. La educación, si desea formar sujetos capaces de habitar un mundo incierto, contradictorio y profundamente interdependiente, debe reconfigurar sus fundamentos epistemológicos, metodológicos y éticos.

Uno de los hallazgos más potentes del seminario ha sido la validación de la incertidumbre como condición

constitutiva del conocimiento y no como una falla que deba ser superada. El docente investigador del presente y del porvenir debe caminar entre la duda y la convicción, en una espiral que no se cierra sino que se expande. Comprender que el método no está dado, sino que se construye en el hacer, exige una vigilancia epistemológica constante, una apertura crítica a lo inesperado y una profunda humildad intelectual.

Asimismo, ha quedado claro que sin una ética del conocimiento, todo avance técnico y científico es ciego. La noción del "ciudadano planetario" –que combina el arraigo en lo local con la conciencia de lo global– constituye el horizonte político-educativo más urgente. La educación debe formar sujetos capaces de articular razón, emoción y acción; sujetos que no solo sepan, sino que comprendan; que no solo produzcan, sino que cuiden; que no solo piensen el mundo, sino que lo reimaginen.

Finalmente, este proceso formativo ha dejado una huella profunda en mi práctica docente. Me ha permitido

nombrar lo que venía haciendo intuitivamente y me ha otorgado nuevas herramientas para seguir resistiendo las lógicas reduccionistas que aún imperan en nuestras instituciones. Porque enseñar en clave compleja no es solo una metodología, sino una apuesta ética y política por otra humanidad posible.

## **UNIDAD 4. Propuesta pedagógica innovadora desde una articulación bibliográfica crítica y reflexiva (Maggio - Piscitelli - Copertari)**

La educación contemporánea se enfrenta a desafíos inéditos en un contexto atravesado por la digitalización, la inteligencia artificial y la emergencia de entornos sociales y laborales caracterizados como BANI (Quebradizo, Ansioso, No-lineal, Incomprensible) o RUPT (Rápido, Impredecible, Paradójico, Entrelazado). Frente a estas condiciones, se vuelve imperativo reconfigurar las prácticas pedagógicas, trascendiendo los modelos tradicionales de enseñanza basados en la transmisión lineal de saberes.

Este ensayo presenta una propuesta pedagógica innovadora que articula los aportes de Mariana Maggio, Alejandro Piscitelli y Susana Copertari, a partir del uso de un simulador PHET. Se propone así un modelo didáctico que promueve una *praxis reflexiva y colectiva*, donde la tecnología no actúa como un fin en sí mismo, sino como

medio para la formación de sujetos críticos, creativos y empáticos.

## **4.1 Marco Teórico**

### **4.1.1 Mariana Maggio y la enseñanza poderosa**

Maggio (2021) plantea la necesidad de reinventar las clases en el nivel superior a través de propuestas “poderosas”, capaces de dejar una huella significativa en los estudiantes. Estas clases deben ser inmersivas, culturalmente relevantes y emocionalmente resonantes. La autora insiste en el abandono de la progresión lineal de contenidos, promoviendo el uso de recursos narrativos alternativos –inspirados en la cultura digital– que favorezcan la co-creación del conocimiento y el desarrollo de múltiples alfabetismos: literacy, numeracy, graphicacy y articulacy.

*“La clase poderosa no es una clase tecnológica, sino una clase donde se hace posible experimentar lo relevante del presente” (Maggio, 2021, p. 34).*

#### **4.1.2 Alejandro Piscitelli y la antidisciplinariedad**

Por su parte, Piscitelli (2023) aboga por una formación orientada a la anti disciplinariedad, capaz de construir perfiles profesionales híbridos y polímatas. Frente al colapso de las estructuras tradicionales del saber, el autor propone una educación anclada en el diseño especulativo, que no se limita a resolver problemas existentes, sino que imagina futuros posibles a partir de preguntas disruptivas como “¿qué pasaría si...?”

Esta perspectiva implica ensamblar saberes diversos y adoptar metodologías creativas, donde los estudiantes sean actores activos en la configuración del conocimiento y del mundo que habitan.

#### **4.1.3 Susana Copertari y la didáctica del arjé**

Copertari (2023) introduce el concepto de Didáctica del Arjé, tomando como metáfora el fuego heraclíteo para simbolizar un principio pedagógico en movimiento, transformación y ruptura. Propone “arrojar

al fuego lo obsoleto” y generar experiencias educativas donde la mayéutica interdisciplinaria se convierta en método, permitiendo a los estudiantes “parir” nuevos saberes a partir del diálogo entre disciplinas y experiencias de vida.

La autora también sostiene que educar implica guiar en la oscuridad, bajo una lógica que denomina praxis en noctilucas: un acto docente reflexivo, iluminador y emancipador que fomenta el pensamiento acropolítico, democrático y plural.

## **4.2 Propuesta Pedagógica: El simulador PHET como experiencia transformadora**

### **4.2.1 Objetivo General**

Desarrollar una propuesta didáctica basada en el uso del simulador PHET, articulando los enfoques de Maggio, Piscitelli y Copertari para promover un aprendizaje crítico, colectivo y situado en los dilemas de la era digital.

### 4.2.2 Dispositivo tecnológico

El simulador PHET Interactive Simulations, desarrollado por la Universidad de Colorado, permite la experimentación con fenómenos físicos mediante la manipulación de variables. En este caso, se trabajará con el simulador “Ondas en una cuerda”, para explorar el comportamiento de las ondas en distintas condiciones.

### 4.2.3 Fases metodológicas: Praxis en Noctilucas

Arrojar al fuego lo obsoleto (Apertura disruptiva): Se inicia la clase con un video “teaser” de un fenómeno físico sin explicación previa. El objetivo es generar curiosidad y romper la estructura tradicional. Se invita a los estudiantes a formular hipótesis y observaciones sin temor al error.

Mayéutica interdisciplinaria (Experimentación guiada): Con el simulador PHET, los estudiantes manipulan variables libremente, documentan sus observaciones y vinculan conceptos de física, matemática

y arte. El docente orienta el proceso como facilitador, promoviendo la co-construcción del conocimiento.

Praxis en noctilucas (Vinculación con la realidad): Los grupos investigan cómo las ondas se manifiestan en la vida cotidiana: en la música, las telecomunicaciones, la medicina, etc. Utilizan sus dispositivos móviles como herramienta de búsqueda crítica y reflexiva. Finalmente, se presentan hallazgos en plenaria con énfasis en los aspectos sociales y éticos de la ciencia y la tecnología.

#### **4.2.4 Conclusiones**

La integración de los enfoques de Maggio (2021), Piscitelli (2023) y Copertari (2023) en una experiencia pedagógica concreta demuestra el potencial de una educación centrada en la creatividad, la transdisciplinariedad y la reflexión crítica. El uso del simulador PHET permite ir más allá del uso técnico de la tecnología, constituyéndose en un dispositivo catalizador de transformación educativa. Esta propuesta no solo responde a las demandas del presente, sino que prepara a

los estudiantes para habitar futuros inciertos, donde se requiere no solo saber, sino también imaginar y actuar con responsabilidad.

## **UNIDAD 5. Sistemas Educativos en América Latina**

A lo largo del siglo XX, América Latina fue escenario de profundos procesos de transformación política, social y cultural que impactaron directamente en el desarrollo de los sistemas educativos nacionales (Fiorucci, 2013). En este contexto, países como México, Argentina y Ecuador implementaron, con distintas intensidades y alcances, proyectos educativos fuertemente vinculados a regímenes de corte populista, que utilizaron la escuela como herramienta estratégica de construcción de ciudadanía, nacionalismo e identidad colectiva.

El seminario doctoral “Sistemas Educativos en América Latina: procesos históricos del siglo XX, en perspectiva comparada”, dirigido por el Dr. Adrián Ascolani, propone analizar cómo se consolidaron los sistemas educativos de la región y

cómo las políticas públicas moldearon los sentidos de ciudadanía. Dentro de ese marco, este trabajo se centra en una comparación crítica entre las reformas educativas del cardenismo mexicano, el peronismo argentino y el velasquismo ecuatoriano, observando el papel de la educación como dispositivo ideológico, campo de disputa política y espacio de intervención estatal.

En México, el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934–1940) impulsó una educación socialista orientada a la emancipación del campesinado y la formación de una ciudadanía revolucionaria, en fuerte confrontación con la Iglesia y sectores conservadores (Camacho, 2009). En Argentina, el primer peronismo (1946–1955) desarrolló una política educativa centrada en la justicia social, el trabajo y la lealtad al Estado, articulando una pedagogía nacionalista y moralizante (Ascolani, 2022). Por su parte, en Ecuador, si bien no se

implementaron reformas estructurales equiparables, el populismo de José María Velasco Ibarra apeló a la educación como símbolo de redención nacional, aunque con escasa institucionalización efectiva y un uso predominantemente retórico del discurso educativo (Portilla & Rossini, 2023).

Este trabajo parte de la premisa de que, aunque los tres países utilizaron la educación como medio de legitimación y formación ciudadana, los resultados y formas adoptadas fueron divergentes, en función de su capacidad estatal, sus tradiciones políticas y sus condiciones sociales. Así, se busca comprender en qué medida estos regímenes moldearon los sistemas escolares según sus respectivas ideologías, y qué tipo de ciudadano intentaron formar desde el aula.

## 5.1 Planteamiento del problema

Las reformas educativas implementadas durante los gobiernos de Juan Domingo Perón en Argentina (1946-1955) y Lázaro Cárdenas en México (1934-1940) constituyen momentos clave en la historia de los sistemas educativos latinoamericanos (Quintanilla, 1996). Ambas iniciativas buscaron una expansión significativa de la educación pública y gratuita, así como la redefinición del papel del Estado como garante del acceso a la instrucción y constructor de ciudadanía.

Las particularidades políticas, culturales, económicas e institucionales de ambos países determinaron estrategias y resultados divergentes, tanto en la implementación de políticas educativas como en las respuestas sociales que generaron (Ascolani, 2022; Camacho, 2009).

Durante el siglo XX, diversos regímenes populistas latinoamericanos articularon proyectos educativos que, más allá de sus diferencias ideológicas, compartieron el objetivo de utilizar la escuela como herramienta de construcción de ciudadanía y legitimación política. Tanto en México, con la reforma socialista impulsada durante el cardenismo; como en Argentina, con el nacionalismo pedagógico del peronismo; y en Ecuador, con el discurso moralizante del velasquismo, el sistema educativo fue interpelado desde lógicas estatales que buscaban moldear al sujeto social y definir su vínculo con el Estado.

Sin embargo, estas experiencias no fueron homogéneas. Mientras México y Argentina consolidaron políticas educativas estructuradas y expansivas, Ecuador mostró un modelo populista más simbólico que programático, con escasa capacidad institucional para implementar reformas

profundas. Esto plantea interrogantes clave: ¿De qué manera se expresó el vínculo entre educación, ciudadanía y populismo en estos tres países? ¿Qué elementos ideológicos y estructurales condicionaron las formas que asumió la escuela como espacio de construcción política en cada caso? ¿Y qué huellas dejaron estas experiencias en los sistemas educativos contemporáneos?

## **5.2 Objetivos**

### **5.2.1 Objetivo General**

- Analizar comparativamente cómo los regímenes populistas de México, Argentina y Ecuador durante el siglo XX utilizaron el sistema educativo para construir modelos específicos de ciudadanía, identificando sus fundamentos ideológicos,

mecanismos institucionales y efectos sociales.

### **5.2.2 Objetivos Específicos**

- Describir los contextos históricos y políticos que dieron lugar a las reformas o discursos educativos en los tres países.
- Examinar los modelos de ciudadanía promovidos por el cardenismo, el peronismo y el velasquismo en relación con el sistema educativo.
- Identificar los dispositivos pedagógicos e institucionales mediante los cuales se articuló el vínculo entre educación y populismo.

- Comparar los niveles de estructuración, profundidad y alcance de las reformas educativas populistas en los tres casos.
- Analizar las tensiones, resistencias y contradicciones sociales generadas por estos proyectos educativos.
- Evaluar las proyecciones actuales de estos modelos en la memoria y estructura del sistema educativo latinoamericano.

### 5.2.3 Hipótesis o idea a defenderse

Aunque los regímenes populistas de México, Argentina y Ecuador utilizaron la educación como un instrumento clave de legitimación y construcción

de ciudadanía, sus diferencias en cuanto a ideología política, capacidad estatal e institucionalización del sistema educativo determinaron formas diversas de intervención pedagógica. Mientras que en México se impulsó una educación socialista con fines revolucionarios y en Argentina una educación nacionalista con fines integradores, en Ecuador el discurso educativo fue más simbólico y emocional, con escasa proyección estructural. Esta comparación revela que el populismo educativo en América Latina no constituye un modelo homogéneo, sino una constelación de proyectos que combinaron inclusión social, disciplinamiento ideológico y disputas sobre la cultura escolar.

### 5.3 Desarrollo

Ambos proyectos, el peronismo argentino y el cardenismo mexicano, emergieron en contextos de fuerte agitación política y transformación social. En México, la Revolución de 1910 había dejado un

legado de reformas agrarias, luchas antioligárquicas y disputas entre liberales, socialistas y católicos. El cardenismo, como etapa radical del régimen postrevolucionario, consolidó una visión estatista de la educación, basada en el artículo 3° constitucional reformado en 1934, que definía a la enseñanza como “socialista”, laica y nacional (Camacho, 2009).

En Argentina, en cambio, la crisis del modelo agroexportador y el surgimiento de un nuevo actor político, el peronismo, dieron lugar a una reconfiguración del Estado. Perón articuló una alianza entre trabajadores industriales, sectores sindicales y clases medias urbanas, y propuso un modelo de justicia social que convirtió a la escuela en un pilar de su proyecto político (Ascolani, 2019).

En ambos casos, la educación fue concebida como una herramienta privilegiada de formación ciudadana, pero bajo concepciones diferentes de lo

que significaba “ser ciudadano”: en México, ser parte de una clase obrera y campesina revolucionaria; en Argentina, ser un sujeto obediente, productivo y leal al Estado peronista.

### **5.3.1 El cardenismo mexicano: educación socialista y ciudadanía revolucionaria**

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934–1940), la reforma del artículo 3° de la Constitución marcó el inicio de la llamada educación socialista (Quintanilla & Vaughan, 1997). Esta reforma fue promovida por intelectuales y funcionarios del Partido Nacional Revolucionario (PNR) con una fuerte influencia del marxismo, del positivismo mexicano y de las pedagogías freinetianas.

#### **Características clave:**

- Eliminación de la enseñanza religiosa: se

impuso una política laicista más agresiva que en décadas anteriores.

- Formación de conciencia de clase: la escuela debía enseñar a los niños y niñas a interpretar el mundo desde el conflicto entre explotadores y explotados.
- Escuelas rurales y misiones culturales: se priorizó la alfabetización y politización del campesinado a través de programas como las “escuelas del campo”.
- Participación comunitaria: las escuelas eran centros de reunión vecinal, organización agraria y militancia.

Autores como Quintanilla (1996) y Quintanilla & Vaughan (1997) han documentado cómo esta educación socialista funcionó como un dispositivo de intervención en territorios rurales controlados por la Iglesia, produciendo una reacción conservadora en muchos sectores. El Estado intervino no solo en los contenidos, sino en el propio rol de los docentes, quienes pasaron a ser “militantes pedagógicos” del nuevo orden. En la práctica, sin embargo, esta reforma tuvo límites: la escasez de maestros formados ideológicamente, la resistencia eclesiástica y la falta de infraestructura minaron su efectividad plena. Aun así, sentó las bases para una visión moderna y estatalista del sistema educativo mexicano.

### **5.3.2 El peronismo argentino: justicia social y pedagogía nacionalista**

En Argentina, el primer gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1955) adoptó una estrategia

diferente. La expansión educativa no se basó en una ideología socialista, sino en una fuerte narrativa nacionalista, moralista y paternalista, centrada en la justicia social, el trabajo como valor supremo y la obediencia al líder (Krawczyk & Vieira, 2007).

### **Entre los principales rasgos del modelo peronista:**

- Creación de infraestructura: durante el primer gobierno peronista se construyeron miles de escuelas primarias y técnicas, priorizando el acceso en sectores obreros.
- Distribución gratuita de libros de texto, útiles y guardapolvos: esto consolidó una fuerte presencia del Estado benefactor.
- Culto al líder: los libros de lectura incluían imágenes y relatos sobre Eva y Juan Perón

como “padres” del pueblo.

- Educación técnica y del trabajo: se impulsaron escuelas industriales y formación profesional como vía de movilidad social.
- Moral cristiana: a diferencia de México, el peronismo no combatió a la Iglesia, sino que incorporó valores cristianos al currículo.

Según Fiorucci (2012), esta pedagogía se estructuró en torno a una noción de ciudadanía que vinculaba derechos sociales con deberes morales. La figura del líder Perón, funcionó como eje articulador del sentido común, y la escuela operó como reproductora de este imaginario. Los sindicatos docentes tuvieron una posición ambivalente. Algunos se alinearon con el gobierno, beneficiándose de mejoras salariales y estabilidad

laboral, mientras que otros denunciaron la creciente vigilancia ideológica. En ese sentido Ascolani (1999) analiza esta tensión entre profesionalismo y disciplinamiento político en el magisterio.

### **5.3.3 Contexto político-educativo del Ecuador en el siglo XX**

En comparación con México y Argentina, Ecuador institucionalizó su sistema educativo más tardíamente y enfrentó mayores limitaciones estructurales en cuanto a cobertura, profesionalización docente y presupuesto estatal (Moreno, 2025). No obstante, también vivió experiencias de educación populista, particularmente durante los gobiernos de José María Velasco Ibarra –cinco veces presidente entre 1934 y 1972– y Roldós Aguilera en los años 80, quienes promovieron una fuerte identificación nacionalista, con discursos de justicia social y cercanía al pueblo (Portilla & Rossini, 2023).

Velasco Ibarra, aunque no impulsó una reforma educativa estructural equivalente al cardenismo o al peronismo, utilizó la retórica de la educación como derecho popular, favoreciendo discursos moralizantes, patrióticos y verticales. Su estilo fue personalista y emocional, con escaso institucionalismo, lo que se tradujo en políticas educativas inestables, sin continuidad programática.

Según lo que argumenta Ascolani (2009), en el marco de los sistemas comparados latinoamericanos, Ecuador representa un caso de populismo débilmente estructurado, donde la escuela fue usada más como recurso simbólico que como instrumento de transformación estatal profunda.

### **5.3.4      Uso simbólico de la educación en el populismo ecuatoriano**

A diferencia de los casos mexicano y argentino, en Ecuador el sistema educativo no fue transformado desde una concepción programática del populismo, sino más bien como parte de una política de masas centrada en la figura del líder. En discursos y eventos públicos, Velasco Ibarra afirmaba que “la educación es el alma de la nacionalidad”, pero sus gobiernos fueron marcados por inestabilidad institucional: cada administración cambiaba el plan educativo y las prioridades presupuestarias.

Este fenómeno se corresponde con lo que Krawczyk y Vieira (2007) describen como heterogeneidad estructural de los sistemas educativos latinoamericanos. En el caso ecuatoriano, la fragmentación territorial y la precariedad estatal dificultaron una verdadera consolidación de un

sistema educativo universalista, a pesar del discurso populista.

### **5.3.5 Perspectiva comparativa desde el seminario: ciudadanía y cultura escolar**

En los tres casos, el populismo concibió la educación como herramienta de legitimación (ver tabla 1). Sin embargo, la capacidad estatal y la ideología dominante determinaron hasta dónde llegó ese proyecto.

- En México, la educación fue revolucionaria y transformadora, pero chocó con límites sociales (Iglesia, clases medias).
- En Argentina, el sistema fue robusto y penetró con eficacia en la población urbana e industrializada, aunque sacrificando pluralidad ideológica.

- En Ecuador, la educación fue más un escenario simbólico que un terreno efectivo de disputa o transformación social.

Estas diferencias refuerzan uno de los ejes centrales del seminario del Dr. Ascolani: la relación entre institucionalidad estatal, modelos pedagógicos y construcción de ciudadanía en América Latina durante el siglo XX.

### 5.3.6 Comparación analítica

Para visualizar las convergencias y divergencias entre ambos modelos educativos, se presenta la siguiente tabla comparativa:

Tabla 1. *Comparación entre los tres modelos de populismo educativo*

	México (Cardenismo)	Argentina (Peronismo)	Ecuador (Velasquismo)
Modelo político	Socialismo de Estado	Estado de bienestar corporativo	Populismo caudillista
Reforma educativa estructural	Educación socialista, Art. reformado	3º Expansión educativa con fuerte carga ideológica	Reformas limitadas; énfasis en discurso
Ciudadanía promovida	Revolucionaria, anticlerical	Disciplinada, nacionalista, trabajadora	Moralista, nacionalista, obediente
Presencia del Estado	Alta, centralizado y planificado	Alta, paternalista y redistributiva	Variable, dependiente del liderazgo personal
Actores escolares clave	Maestro como militante ideológico	Maestro como empleado del Estado	Maestro como figura moral; poca formación política

	México	Argentina	Ecuador
Dimensión	(Cardenismo)	(Peronismo)	(Velasquismo)
Instrumentos de control ideológico	Textos escolares socialistas	Libros peronistas, símbolos patrios, discursos del líder	Discurso presidencial, actos escolares, liturgia nacional
Recepción social	Conflictos religiosos, apoyo campesino	Apoyo popular, oposición liberal	Apoyo popular, escaso impacto educativo estructural

Fuente: Elaboración propia

Esta comparación pone en evidencia que, si bien ambas reformas compartieron una visión instrumental del sistema educativo, respondieron a concepciones distintas de ciudadanía. En el caso mexicano, se buscaba una ciudadanía revolucionaria y militante, mientras que el modelo argentino

promovía una ciudadanía obediente, productiva y leal al líder.

### **5.3.7 Reacciones sociales, tensiones y contradicciones**

En los tres países analizados, los intentos de transformar el sistema educativo desde una lógica populista generaron reacciones complejas por parte de distintos sectores sociales. La escuela, en todos los casos, funcionó como un campo de disputa simbólica donde se expresó la confrontación entre modelos de país, concepciones de autoridad, y sentidos de ciudadanía.

En México:

- La Iglesia católica denunció la educación socialista como un ataque frontal a la fe. En varios estados se organizaron protestas, boicots y hasta actos de violencia contra

escuelas y maestros.

- Muchos maestros rurales carecían de formación para aplicar los nuevos contenidos, y algunos se resistieron a convertirse en “agentes revolucionarios” del Estado.
- Sectores conservadores urbanos presionaron para revertir la reforma, lo que finalmente ocurrió en 1940 con la presidencia de Ávila Camacho, quien instauró una versión “democrática” y más moderada del modelo educativo.

En Argentina:

- El apoyo social al modelo peronista fue más

homogéneo, al menos durante la primera etapa. La distribución de útiles, libros, ropa escolar y la expansión de escuelas técnicas generaron una percepción de ascenso social y justicia.

- Sin embargo, sectores liberales y universitarios denunciaron la carga ideológica de los contenidos escolares, así como la subordinación de la educación al culto al líder.
- Tras el derrocamiento de Perón en 1955, durante la “Revolución Libertadora”, se retiraron de circulación todos los materiales escolares que contenían referencias al

peronismo, en un proceso de  
desperonización educativa.

En Ecuador:

- El discurso populista de líderes como José María Velasco Ibarra apeló constantemente a la educación como símbolo de redención nacional, pero no se tradujo en reformas estructurales sólidas, lo que limitó la movilización social en torno a la escuela.
- La escasa institucionalización educativa provocó que los cambios fueran erráticos o discontinuos, dependiendo de la figura presidencial de turno, sin consolidación pedagógica ni continuidad de programas.

- Aunque hubo adhesión popular simbólica, sobre todo en sectores rurales, no se generó un conflicto estructurado como en México con la Iglesia o como en Argentina con el liberalismo laico, debido a la debilidad del sistema educativo como aparato ideológico formal.

### **5.3.8 Reflexión crítica sobre el legado de los modelos populistas**

Aunque los proyectos populistas de México, Argentina y Ecuador ya no están vigentes en su forma original, sus huellas son visibles en los discursos, estructuras y tensiones de los sistemas educativos actuales.

- En México, el cardenismo dejó un legado de estatismo pedagógico, donde la educación se

vinculó con la justicia social y la transformación política. Aunque desactivada en su versión socialista, esta herencia sigue operando en el imaginario educativo nacional.

- En Argentina, el peronismo estableció una idea duradera de la educación como derecho social y herramienta de movilidad, cuya resonancia persiste incluso en gobiernos no peronistas. Sin embargo, también dejó problemas estructurales vinculados a la verticalidad del sistema y la politización del aparato educativo.
- En Ecuador, el populismo educativo tuvo un

carácter más retórico que institucional, con una educación simbólica y emocionalmente cargada, pero sin políticas estables que la sostuvieran. Este legado de fragilidad estatal aún afecta la capacidad del país para planificar y sostener reformas educativas profundas.

En los tres casos, la educación fue —y sigue siendo— mucho más que un servicio: es un instrumento de proyección ideológica y construcción de hegemonía, que revela las profundas disputas por el sentido de ciudadanía, nación y Estado en América Latina.

## 5.4 Conclusiones

Este trabajo se propuso analizar y comparar los modelos educativos impulsados durante dos regímenes populistas emblemáticos en América Latina: el cardenismo en México y el peronismo en Argentina. A partir del eje temático de la construcción de ciudadanía y el uso político de la educación, se identificaron similitudes y diferencias profundas entre ambos proyectos.

En primer lugar, ambos gobiernos compartieron una visión instrumental de la educación como medio para moldear subjetividades y construir legitimidad política. Lejos de entender la escuela como un espacio neutral, la convirtieron en un aparato ideológico del Estado, al servicio de sus respectivos proyectos de nación.

En el caso mexicano, el proyecto educativo cardenista apostó por una ciudadanía

revolucionaria, crítica, secular y con conciencia de clase. Esta orientación produjo tanto avances en la alfabetización rural como resistencias intensas por parte de la Iglesia y sectores conservadores. A pesar de sus contradicciones, sentó las bases de una educación pública con vocación transformadora.

Por otro lado, el peronismo argentino diseñó una educación moralizante, nacionalista y funcional al modelo de justicia social del Estado peronista. La figura del líder, la exaltación de la patria y la valorización del trabajo conformaron un relato educativo que buscaba cohesión social a través del orden, la disciplina y la gratitud hacia el Estado benefactor.

Ambos modelos pueden ser entendidos como experiencias de ciudadanía dirigida: el cardenismo orientado a la participación transformadora de los oprimidos, y el peronismo a la integración pasiva y vertical de los trabajadores. En ambos casos, la

educación se convirtió en una herramienta de inclusión social, pero también de control simbólico y político.

En términos históricos, estas experiencias dejaron un legado ambivalente. Por un lado, contribuyeron a ampliar el acceso a la educación, fortalecer al Estado como garante de derechos y sentar las bases de sistemas educativos modernos en la región. Por otro lado, expusieron los riesgos de la instrumentalización ideológica de la escuela, especialmente cuando se limita el pluralismo pedagógico y se promueve la adhesión acrítica al poder.

El análisis comparado de estas reformas permite comprender que la educación en América Latina es un terreno donde se juegan no solo las oportunidades individuales, sino también los proyectos colectivos de sociedad. Y que, por tanto,

todo debate educativo es, en última instancia, un debate político sobre el presente y el futuro de nuestras democracias.

El caso ecuatoriano, aunque menos estructurado institucionalmente que los de México y Argentina, permite observar otra faceta del populismo educativo en América Latina: su función principalmente simbólica y emocional, más que estructural o programática. A través de discursos nacionalistas y moralizantes, los líderes populistas como Velasco Ibarra apelaron a la educación como un derecho abstracto del pueblo, pero sin desarrollar un sistema escolar sólido ni políticas de formación docente sostenidas.

Esta diferencia evidencia cómo la capacidad estatal, la trayectoria institucional y la cohesión del proyecto político condicionaron la posibilidad de transformar la escuela en un aparato ideológico funcional. En este sentido, el Ecuador representa un

caso de populismo pedagógico de baja intensidad, donde la educación fue evocada como bandera pero careció de la fuerza estructural y transformadora que tuvo en los casos argentino y mexicano.

## UNIDAD 6. Teoría de la Educación

El propósito del presente informe es realizar un análisis exhaustivo y comparativo de dos textos fundamentales para el seminario: "Cuestiones conceptuales sobre el derecho a la educación: implicancias para América Latina" de Guillermo Ramón Ruiz (2024) y el manual "Teoría de la Educación" editado por David Luque y Silvia Sánchez-Serrano (2025). El trabajo busca ir más allá de un simple resumen, estableciendo una síntesis de las fuentes que articule sus coincidencias, diferencie sus enfoques y resalte sus complementariedades.

El objetivo principal es desentrañar el concepto del derecho a la educación, examinando tanto su dimensión normativa y legal como su materialización en la práctica pedagógica y social. A través de este análisis, se presentará una visión personal y articulada sobre la naturaleza compleja de la educación, el rol de los agentes educativos y las

instituciones, y la profunda conexión entre el marco legal y la acción educativa cotidiana.

### **6.1 Análisis del Artículo del Doctor Guillermo Ramón Ruiz**

La comparativa de ambos artículos supone una complejidad importante, dado que el enfoque de cada uno es diferente. El artículo de Ruiz (2024) nos introduce a una problemática central y paradójica en América Latina: el alto reconocimiento normativo del derecho a la educación coexiste con una alarmante baja efectividad en su aplicación real.

El autor, desde la perspectiva de las ciencias jurídicas, se propone revisar el significado de la educación como un derecho humano. Su argumento se construye sobre la base del "constitucionalismo internacionalizado," un fenómeno que ha elevado la educación a la categoría

de derecho fundamental en las constituciones de muchos países, influenciado por instrumentos internacionales de derechos humanos (IIDDHH) como la Declaración Universal de 1948 y los Pactos de 1966.

Ruiz (2024) enfatiza que la educación, al ser un derecho fundamental, no es una entidad inmutable, sino que es redefinida por coyunturas históricas y culturales. Para él, un derecho subjetivo es una pretensión justificada a la que se suma una garantía jurídica objetiva. Esta visión es crucial, ya que convierte la educación de una simple aspiración social a una obligación legal para el Estado, que debe intervenir positivamente para garantizar su ejercicio. El autor explora el marco conceptual de las "4A" de Katarina Tomasevski (2001), un esfuerzo por operacionalizar las obligaciones estatales en materia educativa. Estas "4A" son:

**Asequibilidad:** Se refiere a la existencia de instituciones educativas y programas de enseñanza en número y con recursos suficientes. No basta con la existencia de escuelas, sino que estas deben estar dotadas de docentes formados, materiales didácticos, e infraestructura adecuada.

**Accesibilidad (Accessibility):** Implica que la educación debe ser accesible para todos, sin discriminación. Esto incluye la eliminación de barreras físicas, económicas y sociales que impidan el acceso, como la distancia geográfica o la discriminación por motivos de género, etnia o discapacidad. La educación debe ser gratuita y obligatoria, especialmente en los niveles primarios.

**Aceptabilidad (Acceptability):** El contenido y los métodos de enseñanza deben ser culturalmente

apropiados, relevantes para el estudiante y de alta calidad. El autor destaca que esto implica un currículo que respete la diversidad cultural y promueva el desarrollo humano pleno, evitando el adoctrinamiento o contenidos que perpetúen la discriminación.

**Adaptabilidad (Adaptability):** Se refiere a la capacidad del sistema educativo para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes en sus diversos contextos sociales y culturales. Esto asegura que la educación sea flexible e inclusiva, respondiendo a las particularidades de cada individuo y comunidad.

Ruiz (2024) utiliza este marco para argumentar que la baja efectividad del derecho a la educación en América Latina se debe a que, a pesar del reconocimiento normativo, no se han cumplido plenamente estas obligaciones en la práctica. El autor contrapone esta

visión con el "relato lineal" del neoliberalismo, que ha criticado el alto costo de los derechos sociales y ha promovido la mercantilización de la educación, viéndola como una mercancía y no como un derecho universal. Esta recomposición neoliberal, según Ruiz (2024), ha tenido efectos perjudiciales, profundizando la desigualdad escolar y debilitando la función democratizadora del Estado.

El autor concluye su análisis enfatizando que pensar en la educación como un derecho fundamental exige una visión que vaya más allá de las definiciones normativas y de los indicadores de rendimiento académico. La educación, en su valor intrínseco, es un derecho a experimentar procesos de aprendizaje y concientización que se extienden a lo largo de toda la vida,

fomentando la liberación humana y el acceso al acervo cultural de la sociedad.

## **6.2 Análisis Detallado del Manual de "Teoría de la Educación"**

El manual "Teoría de la Educación" (Luque & Sánchez-Serrano, 2025) proporciona una perspectiva complementaria a la de Ruiz, al centrarse en la dimensión pedagógica y social de la educación. El texto no aborda el derecho a la educación desde un marco legal, sino desde su materialización en la práctica, a través de los agentes e instituciones que la conforman. El capítulo "La dimensión social de la educación" (Naranjo-Crespo et al., 2025) subraya que la educación es un "quehacer socioeducativo" que implica a la sociedad de manera práctica en el desarrollo del "humanismo, ciudadanía, economía y equidad". Propone que el modelo de sociedad debe

orientarse hacia el bien común, la justicia social, la solidaridad y la inclusión, utilizando las pedagogías críticas como marco epistemológico para una praxis que forme ciudadanos capaces de insertarse críticamente en el mundo.

Sin embargo, es el capítulo "Educación y familias" (González-Martín & Arroyo Aycart, 2025) el que ofrece una visión particularmente rica y detallada de los fundamentos de la acción educativa. El texto resalta que la familia es el "primer espacio educativo" y la "cuna de la humanidad," donde el individuo es acogido y se le da un lugar desde el que mirar y comprender el mundo. Esta "singularidad educativa" de la familia se articula a través de tres funciones esenciales:

**Acogida:** La familia ofrece el vínculo más originario y permanente, proporcionando un apego seguro

y sano que es fundamental para el desarrollo posterior del niño. No se es "arrojado al mundo," sino acogido.

**Apoyo:** Se refiere al sostén que la familia brinda al niño, especialmente en momentos de vulnerabilidad. Se subraya la importancia de que la familia sea sostenida por otros espacios y profesionales de la educación para que pueda cumplir su misión.

**Promoción:** Implica el fomento de la originalidad y la singularidad de cada persona. La educación, en este sentido, consiste en afirmar el valor único de cada individuo, ayudándole a encontrar un sentido vital y a construir su propio camino.

El manual enfatiza que el vínculo entre familia y escuela debe ser de "colaboración y no de rivalidad." Esta colaboración no implica que ambos actúen de la misma

manera, sino que cada uno cumpla su misión específica. Mientras la familia trata al niño como un ser único, la escuela lo introduce en el mundo como "uno entre otros," un espacio de transición a la igualdad del espacio social (Luque & Sánchez-Serrano, 2025).

La obra también destaca la importancia de la estructura familiar para el desarrollo adecuado del niño, argumentando que la orientación y el acompañamiento no se pueden ofrecer desde una simetría, sino desde una complementariedad que implica una jerarquía adecuada y una "autoridad" que promueva el amor al bien en el niño.

### **6.3 Síntesis y Relación de las Fuentes**

Los textos de Ruiz (2024) y Luque y Sánchez-Serrano (2025) ofrecen una perspectiva holística y profundamente interconectada del derecho a la educación, a pesar de sus distintos campos de estudio. La principal

coincidencia es su firme convicción de que la educación es un motor de justicia social y una herramienta para el desarrollo humano. Ambos rechazan una visión meramente instrumental o economicista de la educación y abogan por su valor intrínseco.

Ruiz (2024) se enfoca en el macrocosmos del derecho, analizando las estructuras legales y las obligaciones del Estado. Su perspectiva es esencial para entender el "por qué" y el "qué" de la educación como un derecho: ¿por qué el Estado debe garantizarlo? y ¿qué implica legalmente esa garantía? Al destacar la brecha entre la normativa y la realidad, el autor nos proporciona un diagnóstico crítico del problema.

Por otra parte, el manual de Luque y Sánchez-Serrano (2025) profundiza en la pedagogía, analizando los elementos clave de la educación: los agentes educativos

(familia, maestros), los entornos de aprendizaje (hogar, escuela) y las metodologías educativas (colaboración, pedagogías críticas).

#### **6.4 Conclusión**

A modo de cierre, puede afirmarse que tanto el texto de Ruiz (2024) como el manual el manual de Luque y Sánchez-Serrano (2025) contribuyen de manera sustancial a una comprensión profunda, crítica y situada de la teoría de la educación. Si bien desde enfoques diferentes, ambos coinciden en señalar la importancia de mantener abierta la pregunta por qué significa teorizar en el campo educativo, evitando tanto el dogmatismo como la superficialidad, ni el mercantilismo de la educación. La teoría de la educación, tal como se desprende de estas lecturas, no es un conjunto de verdades acabadas, sino un espacio vivo de producción de sentido, de debate y de

compromiso con la transformación social. Recuperar esta dimensión implica también reconocer el valor de la reflexión académica en contextos marcados por la incertidumbre, la desigualdad y la fragmentación del saber. En última instancia, pensar la teoría de la educación no es solo una tarea intelectual, es una aplicación pragmática y una apuesta ética por el derecho a imaginar otros mundos posibles desde y a través de la educación.

## UNIDAD 7. La forma de lo escolar

Para abordar este ensayo, partiré desde el concepto del poder que plantea Foucault en su libro “el sujeto y el poder” y como este podría incidir dentro del campo de la educación. Foucault pone en manifiesto que el poder es múltiple, se usa en diversas direcciones, de arriba hacia abajo y viceversa, para Foucault el poder es una relación, ya que el poder es asimétrico, y como ninguna relación tiene igualdad total, toda relación es una condición de poder, donde exista poder habrá una resistencia, y la resistencia es una contracara del poder, por ende, también es una forma de ejercer el poder.

El poder tiene la posibilidad de producir verdad, lo cual permite manejar las conciencias de los individuos, como diría Nietzsche “que no hay hechos, hay interpretaciones”, desde ahí la educación tiene la posibilidad del uso del poder a través de la enseñanza, ya que podría imponer una verdad para todos, es por esto que la educación ha sido utilizada para enajenar conciencias de los ciudadanos, en el servicio de la aristocracia hasta el

siglo XV. Esto lo proponía Hobbes, alegando que el hombre era malo, por lo cual se necesitaba un estado que gobierne (Leviatán) y que garantice la estabilidad de la sociedad.

Simons y Maschellen también exploran esta relación de poder que se desarrolla en la educación al servicio de los grupos hegemónicos en su libro “Defensa de la Escuela”, en la cual indican: “La escuela reproduce la desigualdad independientemente del profesionalismo y de la objetividad educativa que reivindica (y algunos dirían incluso que es precisamente por eso por lo que la escuela reproduce la desigualdad). La acusación es muy simple: La escuela está al servicio del capital, y todos los demás son mitos o mentiras perpetradas, ante todo, al servicio del capital económico”. (Jan Masschelein y Maarten Simons, 2014 página 17). Esta es la problemática central a resolver, ya que, en la escolarización tradicional, los contenidos deben ser aprendidos de forma sistemática, específica, encausando justamente una determinada interpretación sobre la verdad y desde ahí que tenga unas creencias determinadas que sean favorables para sostener

el poder imperante del contexto en el que el niño se desenvuelve, niño que posteriormente se transformará en un adulto con la posibilidad de votar y acatar el poder vigente.

Un caso actual que podemos poner de referencia al respecto, son las enseñanzas en las escuelas en Corea del Norte y altamente influenciada por la ideología oficial del gobierno. En Corea del Norte, la educación está diseñada para promover y mantener la lealtad al régimen liderado por el Partido de los Trabajadores de Corea y a la dinastía Kim. Aquí hay algunas formas en que el sistema educativo inculca esta ideología:

Desde una edad temprana, los estudiantes aprenden sobre la historia y la doctrina del país, donde se resalta la importancia y la infalibilidad de los líderes, especialmente de la dinastía Kim (Kim Il-sung, Kim Jong-il y Kim Jong-un). Los líderes son representados como figuras heroicas y

omnipotentes que son responsables del bienestar y la grandeza del país.

Propaganda constante: Los libros de texto y otros materiales educativos están llenos de propaganda política que exalta las virtudes del sistema político de Corea del Norte. Se enseña que Corea del Norte es un paraíso socialista donde se cuida y protege a todos los ciudadanos.

La ideología de la Juche, desarrollada por Kim Il-sung, enfatiza la autarquía y la independencia nacional. Los estudiantes aprenden que la Juche es una filosofía superior que garantiza la autodeterminación y la soberanía nacional de Corea del Norte, haciéndolos creer que su país es un modelo ejemplar para el mundo.

El gobierno controla estrictamente la información que llega a los estudiantes, asegurándose de que solo reciban la versión oficial

de la historia y la política del país. La disidencia o las opiniones críticas están prohibidas y pueden ser severamente castigadas.

Se enseña a los estudiantes que Corea del Norte enfrenta constantes amenazas y hostilidades externas, especialmente por parte de los Estados Unidos y sus aliados. Esto refuerza la narrativa de que el gobierno norcoreano es necesario para proteger al país de estas fuerzas malignas.

En resumen, el sistema educativo en Corea del Norte está profundamente arraigado en la promoción del culto a la personalidad de los líderes, la ideología de la Juche y la demonización de las influencias externas. Los niños y jóvenes crecen creyendo que su gobierno es el mejor del mundo y que es su deber defender y apoyar al régimen con lealtad absoluta.

Esto nos invita a reflexionar sobre pensamientos como los de Ivan Illich en los que abogó por la desescolarización como respuesta a lo que él percibía

como limitaciones y problemas inherentes al sistema educativo tradicional. Illich creía que la institución escolar no solo no cumplía su función de proporcionar una educación de calidad para todos, sino que también generaba dependencia, alienación y desigualdad. Consideraba que la escolarización obligatoria limitaba la libertad individual y colectiva, y que el aprendizaje autodirigido y la educación en entornos no formales podían ser más efectivos y liberadores.

En su obra "Una sociedad sin escuelas" y otros escritos, Illich argumentaba a favor de la desescolarización como una forma de empoderar a las personas para que asumieran la responsabilidad de su propio aprendizaje, fomentando la autonomía, la creatividad y la participación activa en la sociedad. Su crítica al sistema educativo convencional se basaba en la idea de que la educación formal institucionalizada no siempre garantiza un verdadero desarrollo personal y social, y que era necesario explorar nuevas formas de aprendizaje más acordes con las necesidades y deseos de

las personas (Viñao Frago - Sistemas Educativos, culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios, 2015).

Es decir, Ivan Illich abogó por la desescolarización como una alternativa a la educación convencional, buscando promover un enfoque más flexible, participativo y centrado en el individuo en lugar de en las instituciones educativas tradicionales.

Aunque Simmons y Maschellein parte de una premisa similar, ellos enfocan sobre la importancia de la escolarización tomando en cuenta aquellos aspectos simples “que hacen que una escuela sea una escuela” (Jan Masschelein y Maarten Simons, 2014 página 25). A continuación, se detallan las cuestiones a enfocar según estos autores:

Suspensión: Liberar, separar, desatar de aquellas convenciones sociales productivas o de roles de sus contextos normales, para conseguir una concentración sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Profanación: Hacer algo disponible, convertirlo en un bien público o común.

Atención y de mundo: abrir y crear interés sobre el mundo que lo rodea.

Tecnología: Al servicio de los métodos de enseñanza, facilitando la práctica estudiantil.

Igualdad: Ser capaz de garantizar la movilidad social, generando condiciones igualitarias desde el interior de la escuela para tener un punto de partida a la par entre los estudiantes.

Amor: Desarrollar la pasión, que el profesor ame su materia para que la transmita con pasión a sus estudiantes,

Preparación: Los estudiantes deben estar bien entrenados y en forma en el sentido de estar preparados para aprender, explorar y enfrentar desafíos.

En conclusión, al reflexionar sobre la relación entre el poder y la educación, es crucial considerar los

aspectos fundamentales señalados por Simons y Maschellen. Estos aspectos o cuestiones como lo señalan en su obra “Defensa de la Escuela”, como la suspensión, la profanación, la atención al mundo, la tecnología, la igualdad, el amor y la preparación, nos invitan a analizar los fundamentos sobre los que se debería edificar y practicar la educación en nuestra sociedad.

Por otro lado, también es vital introducir conceptos de la escuela progresista, como los propuestos por William James, Kim Patrick y Dewey. Estos pensadores abogaron por una educación que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la participación democrática. En este sentido sus ideas nos recuerdan que la educación no solo debe preparar a los estudiantes para el mundo laboral, sino también para ser ciudadanos comprometidos y reflexivos, con pensamiento crítico y formación integral.

Considerando esto, la obra "Experiencia y educación" de John Dewey ofrecen perspectivas enriquecedoras sobre la importancia de una educación progresista que tenga en cuenta las necesidades y

capacidades individuales de los estudiantes, así como el contexto social en el que se encuentran. Por supuesto el desafío es lograr políticas públicas que viabilicen los recursos económicos para desarrollar e impulsar programas que instauran los conceptos de la educación progresista en la educación pública.

Para finalizar, es importante considerar tanto los aspectos señalados por Simons y Maschellen como los conceptos de la escuela progresista, ya que podemos avanzar hacia un enfoque más integral y humano de la educación, que no solo empodere a los estudiantes, sino que también los prepare para ser ciudadanos activos y comprometidos en una sociedad democrática.

## **UNIDAD 8. Propuesta pedagógica innovadora desde una articulación bibliográfica crítica y reflexiva** *(Maggio - Piscitelli - Copertari)*

### **8.1 Introducción**

La educación contemporánea enfrenta desafíos inéditos en un contexto marcado por la digitalización, la inteligencia artificial y entornos sociales definidos como BANI o RUPT. Ante ello, se hace necesario transformar las prácticas pedagógicas, superando modelos tradicionales centrados en la transmisión de conocimientos.

Este trabajo propone una innovación pedagógica basada en los aportes de Maggio, Piscitelli y Copertari mediante el uso del simulador PHET, promoviendo una praxis reflexiva donde la tecnología es un medio para formar sujetos críticos, creativos y empáticos.

## **8.2 Marco Teórico**

### **8.2.1 Mariana Maggio y la enseñanza poderosa**

Maggio (2021) propone reinventar la enseñanza mediante clases “poderosas”, inmersivas y significativas. Estas deben abandonar la linealidad y fomentar la co-creación del conocimiento mediante múltiples alfabetismos. “La clase poderosa no es tecnológica, sino aquella que permite experimentar lo relevante del presente” (Maggio, 2021, p. 34).

### **8.2.2 Alejandro Piscitelli y la antidisciplinariedad**

Piscitelli (2023) plantea la necesidad de formar perfiles híbridos mediante una educación antidisciplinaria. Promueve el diseño especulativo para imaginar futuros posibles y resolver problemas desde enfoques innovadores.

### **8.2.3 Susana Copertari y la didáctica del arjé**

Copertari (2023) propone una didáctica basada en transformación continua, donde se eliminan estructuras obsoletas y se generan aprendizajes a través del diálogo interdisciplinario. Introduce el concepto de “praxis en noctilucas” como un proceso reflexivo y emancipador.

## **8.3 Propuesta Pedagógica**

### **8.3.1 Objetivo General**

Desarrollar una propuesta didáctica utilizando el simulador PHET para fomentar el aprendizaje crítico, colectivo y contextualizado en la era digital.

### **8.3.2 Dispositivo tecnológico**

El simulador PHET permite experimentar fenómenos físicos mediante la manipulación de variables. Se utilizará el simulador “Ondas en una cuerda” para analizar el comportamiento de ondas.

### 8.3.3 Fases metodológicas

**1. Apertura disruptiva:** Se presenta un video sin explicación para generar curiosidad y promover hipótesis iniciales.

**2. Experimentación guiada:** Los estudiantes utilizan PHET para manipular variables, registrar observaciones e integrar conocimientos interdisciplinarios.

**3. Praxis en noctilucas:** Se vinculan los aprendizajes con la realidad mediante investigaciones sobre aplicaciones de ondas en distintos contextos.

## 8.4 Conclusiones

La articulación de los enfoques de Maggio, Piscitelli y Copertari evidencia el potencial de una educación centrada en la creatividad, la interdisciplinariedad y el pensamiento crítico.

El uso del simulador PHET no solo facilita el aprendizaje técnico, sino que se convierte en un catalizador de transformación educativa, preparando a los estudiantes para enfrentar futuros complejos e inciertos.

## Referencias

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica*. Amorrortu.
- Chaui, M. (1999). *La experiencia del pensamiento*.
- Copertari, S. (Ed.). (2023). *Educar al homo virtual: En búsqueda de una didáctica del arjé desde la mayéutica interdisciplinaria*. Editora Inovar.  
<https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-111-2>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1949). *Experiencia y educación*. Losada.
- Díaz Barriga, A. (1993). *Didáctica y curriculum*. Nuevomar.

- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- García de Ceretto, J. J. (2025). *Compendio del pensamiento complejo y la educación*. Seminario Doctorado UNR.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Akal.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2000). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Aique.
- Heidegger, M. (1976). *¿Qué es filosofía?* Narcea.
- Heidegger, M. (1985). *La pregunta por la cosa: La doctrina kantiana de los principios trascendentales*. Orbis.
- Heidegger, M. (1998). *Caminos de bosque*. Alianza.
- Illich, I. (1971). *Una sociedad sin escuelas*. Barral Editores.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Pearson.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.

Lucarelli, E. (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica*. Jorge Baudino Editores.

Luque, D., & Sánchez-Serrano, S. (2025). *Teoría de la educación*. Editorial Complutense.

Maggio, M. (2021). *Clases fuera de serie*.

Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Herder.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121152>

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa.

Piscitelli, A. (2023). *El trabajo y la educación en la era de la inteligencia artificial*.

Popper, K. (1967). *Conjeturas y refutaciones: La lógica de la investigación científica*. Paidós.

Ruiz, G. R. (2024). *Cuestiones conceptuales sobre el derecho a la educación: Implicancias para América Latina*. Revista Tramas y Redes.

Sanjurjo, L., & Rodríguez, X. (2009). *Volver a pensar la clase: Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.

Varela, L., Klimovsky, G., Boido, G., & Flichman, E. (1996). *Pensamiento científico*. CONICET.

Viñao Frago, A. (2015). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Morata.



ISBN: 978-9942-580-58-0



9 789942 580580

**Mario Antonio Andrade Navarrete** es un profesional ecuatoriano especializado en marketing, ventas, servicio al cliente y liderazgo. Se desempeña como consultor y facilitador, enfocado en el desarrollo de competencias comerciales y el talento humano. Diseña procesos formativos para adultos mediante metodologías prácticas y herramientas digitales, promoviendo de forma activa el aprendizaje autónomo y fortaleciendo el desempeño organizacional en entornos empresariales dinámicos.



**W<sup>Live</sup> Working**  
EDITORIAL

