Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem

VOL VIII

EDITORA ARTEMIS
2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem

VOL VIII

EDITORA ARTEMIS
2026

2026 *by Editora Artemis*
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis

O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M.ª Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M.ª Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.ª Dr.ª Ada Esther Portero Ricol, Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría", Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, Universidad Autónoma del Estado de México, México
Profª Drª Alda Rocío Ortiz Muñiz, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Prof.ª Dr.ª Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof.ª Dr.ª Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, Universidad Nacional del Altiplano, Peru
Prof.ª Dr.ª Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.ª Dr.ª Begoña Blandón González, Universidad de Sevilla, Espanha
Prof.ª Dr.ª Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Cirila Cervera Delgado, Universidad de Guanajuato, México
Prof.ª Dr.ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos

EDITORA ARTEMIS 2026

Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof. Dr. David García-Martul, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, Universidad de Salamanca, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, Universidad de la República, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, Universidad de Guadalajara, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, Université du Québec à Montréal, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, Universitat de Barcelona, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnido da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, Universidad de Guadalajara, México
Prof. Dr. Håkan Karlsson, University of Gothenburg, Suécia
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, Universidad de Piura, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, Universidad del Bío-Bío, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, Universidad Politécnica de Madrid, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, Universidad Nacional Autónoma de México, México



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, Universidad Pablo de Olavide, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, Universidad Santiago de Compostela, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, Universidad de Granada, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, Universitat Jaume I, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, Universidad de Guadalajara, México
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, Saint Petersburg State University, Russia
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, Universidad de León, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação no século XXI [livro eletrônico] : Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem VIII / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Edição bilíngue.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-82858-25-3
DOI 10.37572/EdArt_290926253

1. Educação. 2. Ensino e aprendizagem. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

La educación constituye una de las dimensiones fundamentales de toda sociedad moderna y, al mismo tiempo, uno de sus espacios más sensibles de transformación. Los sistemas educativos se construyen históricamente, responden a contextos políticos y culturales específicos y se reformulan constantemente ante nuevas demandas sociales, territoriales, tecnológicas y ambientales. En este escenario, reflexionar sobre la educación contemporánea implica abordar aquello que ocurre dentro del aula y, además, las políticas, los currículos, los procesos de formación docente y las relaciones que la escuela establece con las comunidades, los territorios y la cultura.

El volumen ***Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem VIII*** reúne investigaciones y reflexiones que examinan estas múltiples dimensiones de la realidad educativa. Los capítulos permiten recorrer diferentes escalas de análisis, desde las transformaciones de los sistemas y las políticas educativas hasta la formación de quienes enseñan y las experiencias educativas situadas en contextos sociales, culturales y territoriales diversos.

La obra se organiza en tres ejes temáticos. El primero, **Currículo, Políticas y Transformaciones de los Sistemas Educativos**, reúne estudios que analizan los procesos mediante los cuales los sistemas educativos se configuran, regulan y transforman. Las contribuciones abordan la construcción de un currículo crítico y socialmente significativo, la incorporación institucional de la transformación digital, la regulación del uso de dispositivos móviles y sus implicancias pedagógicas, administrativas y para el bienestar docente, las tensiones entre políticas educativas centralizadas y realidades territoriales, la evolución histórica de la legislación educativa y los desafíos contemporáneos de la educación rural. En conjunto, estos trabajos muestran que los currículos y las políticas educativas no constituyen estructuras estáticas, sino procesos históricos y sociales que deben responder a condiciones culturales, territoriales y humanas en permanente cambio. Aquí transitamos desde la transformación educativa, digital o no, rescatando el aprendizaje dialógico y el sentido de solidaridad, hasta el análisis de similitudes, divergencias y puntos de encuentro entre los sistemas educativos.

El segundo eje, **Formación Docente, Fundamentos y Transformación Educativa**, centra el enfoque en quienes participan directamente en los procesos de enseñanza. Los capítulos examinan las necesidades de formación continua del profesorado, la construcción de valores ciudadanos entre futuros docentes, las culturas de innovación observadas durante la formación inicial, la evaluación y el rediseño de programas de formación profesional y de posgrado, los fundamentos filosóficos y socio pedagógicos

de los modelos educativos y las posibilidades de comprender el fenómeno educativo desde concepciones integradoras de enseñanza, aprendizaje y cambio. La formación docente aparece así como un proceso continuo, reflexivo y estrechamente vinculado a las transformaciones de las instituciones y de las sociedades.

El tercer eje, **Educación, Territorio, Cultura y Sustentabilidad**, amplía la mirada hacia los espacios y contextos en los que se construyen los aprendizajes. La permanencia de los jóvenes en las comunidades rurales, la educación ambiental y los espacios no formales de aprendizaje, la enseñanza histórica del mundo antiguo y la educación patrimonial y musical muestran diferentes formas de vincular la experiencia educativa con el territorio, la memoria, la identidad, la cultura y el ambiente. Estas contribuciones ponen de relieve que educar también incluye aprender a interpretar los espacios habitados, reconocer la diversidad de saberes y establecer vínculos responsables con el patrimonio natural y cultural. Se busca cambiar las ideas sobre el mundo que se considera lleno de lugares exóticos por un planeta que se ha remodelado por la acción humana, mediante procesos sociales e históricos específicos.

La articulación de estos tres ejes permite comprender la educación como un fenómeno complejo en el que convergen políticas públicas, instituciones, sujetos, conocimientos y territorios. Desde perspectivas históricas y curriculares hasta experiencias contemporáneas de formación y transformación educativa, los trabajos reunidos en este volumen invitan a pensar los desafíos de la educación del siglo XXI desde una mirada crítica, contextualizada e interdisciplinaria.

Esperamos que esta obra contribuya al diálogo entre investigadores, docentes y profesionales de la educación, favoreciendo nuevas reflexiones sobre los caminos posibles para construir sistemas educativos capaces de responder a las transformaciones sociales sin perder de vista su compromiso con las personas, las comunidades y los contextos en los que la educación adquiere sentido.

Dr. Luis Fernando González Beltrán
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

CURRÍCULO, POLÍTICAS Y TRANSFORMACIONES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

CAPÍTULO 1.....1

HACIA UN CURRÍCULUM CON SENTIDO: LA PERSPECTIVA CRÍTICA COMUNICATIVA COMO MOTOR DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN CHILE

Richard Rodríguez-Gómez
Sebastián Dos Santos Cartes

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262531

CAPÍTULO 2.....15

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DIGITAL DE CENTRO EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS EN CENTROS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Inmaculada Ibáñez Dolz

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262532

CAPÍTULO 3.....24

REGULACIÓN DEL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES EN EDUCACIÓN: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA EL PROFESORADO SEGÚN LA LEY N.º 21.801

María Celis Rain
Melisa Flores Grandón
Karla Lagos Yáñez
Valentina Quiroz
Pilar Jara-Coatt
Laura Jiménez-Pérez
Fabiola Sáez-Delgado

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262533

CAPÍTULO 4.....45

ENTRE LA CENTRALIDAD Y LOS TERRITORIOS: APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE PAZ EN COLOMBIA

Jorge Enrique Díaz Cortés

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262534

CAPÍTULO 5 53

FLORECIMIENTO, CREACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: DE LA CONSTITUCIÓN DE 1812 A LA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1857

Jose Mateos Temprano

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262535

CAPÍTULO 6 83

LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA Y MÉXICO: CAMINOS DE SEMEJANZAS Y DIVERGENCIAS

Jaime Alberto Cabrera
María de los Ángeles Chamorro Zárate
Héctor Venancio Narave Flores
Jorge Antonio Flórez

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262536

FORMACIÓN DOCENTE, FUNDAMENTOS Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO 7 96

CRISIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO: UNA MIRADA DESDE ZACATECAS

Tomasa Miranda Robles
José Guadalupe Sandoval Santoyo

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262537

CAPÍTULO 8 106

VALORES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA. UNA PERSPECTIVA DE LOS FUTUROS PROFESORES

Valentín Félix Salazar
Gloria Castro López
Rogerio Quijano Sotomayor

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262538

CAPÍTULO 9 123

CULTURAS PEDAGÓGICAS DE INNOVACIÓN OBSERVADAS DURANTE EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Patricia Val Fernández

https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262539

CAPÍTULO 10 141

EVALUACIÓN DE PROGRAMA DE GRADO COMO EJE DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN: EL CASO DE UN REDISEÑO DE MAGISTER CHILENO

Alejandro Villalobos Claveria
Yenia Melo Hermosilla

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625310

CAPÍTULO 11 154

SEGUNDA (Y ÚLTIMA) CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DE ALGUNOS SUPUESTOS FILOSÓFICOS Y SOCIO-PEDAGÓGICOS DE UN POSIBLE MODELO EDUCATIVO URUGUAYO CON IDENTIDAD

Alejandra Capocasale Bruno

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625311

CAPÍTULO 12 170

EL COMPLEJO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-CAMBIO (CEAC)

Ulises Trejo Amador

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625312

EDUCACIÓN, TERRITORIO, CULTURA Y SUSTENTABILIDAD

CAPÍTULO 13 183

LABORATORIOS VIVOS Y AGROTURISMO BIOCULTURAL: CARTOGRAFÍA SOCIAL DE LA PERMANENCIA JUVENIL RURAL

Alba Lucía Lucumí Silva
Juan Felipe Quintero Leguizamón

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625313

CAPÍTULO 14 195

LA FALTA DE MOTIVACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN DE ALGUNOS DOCENTES A TRABAJAR LOS TEMAS DE ECOLOGÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

Xiomara Marina Delgado Rodríguez
Tania Evelyn Bermudez Reyes

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625314

CAPÍTULO 15 206

¿UN EGIPTO SIN HISTORIA? FARAONES, PIRÁMIDES Y EXOTIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR DEL MUNDO ANTIGUO

Humberto Álvarez Sepúlveda

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625315

CAPÍTULO 16 218

ANÁLISIS DEL ESPACIO SAGRADO: MÚSICA, LITURGIA Y ARQUITECTURA EN LA MEZQUITA-CATEDRAL DE CÓRDOBA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIRIGIDA A LA ALFABETIZACIÓN CULTURAL Y MUSICAL SOBRE EL PATRIMONIO SONORO

Harold Hernández Lozano

https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625316

SOBRE O ORGANIZADOR 233

ÍNDICE REMISSIVO 234

CAPÍTULO 11

SEGUNDA (Y ÚLTIMA) CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DE ALGUNOS SUPUESTOS FILOSÓFICOS Y SOCIO-PEDAGÓGICOS DE UN POSIBLE MODELO EDUCATIVO URUGUAYO CON IDENTIDAD

Data de submissão: 04/09/2026
Data de aceite: 21/09/2026

Alejandra Capocasale Bruno[1]
Profesora de Filosofía (IPA, Uruguay)
Docente efectiva del Área Sociológica (CFE-ANEP, Uruguay)
Profesora Adjunta Grado 3 del Área Teórico Metodológica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Udelar, Uruguay)
https://orcid.org/0000-0002-8538-5717

RESUMEN: Esta segunda (y última) contribución teórica mantiene la hipótesis de trabajo de la "primera contribución" (Capocasale Bruno, 2024) cuyo enfoque estuvo en algunos de los posibles supuestos políticos y pedagógicos de un posible modelo educativo uruguayo con identidad. En esta ocasión, se presentan algunos hallazgos y análisis de supuestos filosóficos y socio-pedagógicos estructuradores matriciales del sistema educativo nacional y público aún presentes en el siglo XXI. Nuevamente se ha optado por utilizar la hermenéutica analógica del filósofo mexicano Maurice Beuchot. Esta posibilita una perspectiva multidimensional con enfoque epistemológico, metodológico y teórico. Específicamente, se estudian los aportes de filosóficos y socio-pedagógicos de relevancia. Cabe aclarar que este trabajo investigativo teórico es de carácter preliminar sobre la base de la bibliografía seleccionada tratada como fuente documental con el fin último de contribuir a generar un constructo de modelo educativo uruguayo con identidad y vigente en el siglo XXI.
PALABRAS CLAVE: modelo educativo uruguayo; supuestos filosóficos; supuestos socio-pedagógicos; hermenéutica analógica.

SECOND (AND FINAL) CONTRIBUTION TO THE STUDY OF CERTAIN PHILOSOPHICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL ASSUMPTIONS UNDERLYING A POSSIBLE URUGUAYAN EDUCATIONAL MODEL WITH ITS OWN IDENTITY

ABSTRACT: This second (and last) theoretical contribution builds on the working hypothesis of the "first contribution" (Capocasale Bruno, 2024), which focused on some of the potential political and pedagogical assumptions underlying a possible Uruguayan educational model with a distinct identity. On this occasion, we present some findings and analyses of the philosophical and socio-pedagogical assumptions that form the matrix of the national and public education system and remain present in the 21st

[1] Doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP, Argentina). Magíster y licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Uruguay). Diplomada y especialista en Gestión Educativa (FLACSO Argentina).

philosopher Maurice Beuchot. This approach enables a multidimensional perspective with epistemological, methodological, and theoretical dimensions. Specifically, the study examines relevant philosophical and socio-pedagogical contributions. It should be noted that this theoretical research is preliminary in nature, based on the selected bibliography treated as a documentary source, with the ultimate aim of contributing to the development of a Uruguayan educational model with a distinct identity that remains relevant in the 21st century.
KEYWORDS: uruguayan educational model; philosophical assumptions; socio-pedagogical assumptions; analogical hermeneutics.

1. INTRODUCCIÓN

Esta segunda contribución producto de un trabajo investigativo teórico representa una continuación de la *Primera contribución al estudio de algunos posibles supuestos políticos y pedagógicos de un posible modelo educativo uruguayo con identidad* (Capocasale Bruno, 2024). En este sentido, mantiene los mismos fundamentos de tipo ontológico, epistemológico, y teórico, sobre la base metodológica de la hermenéutica analógica (Beuchot, 2003, 2006, 1997/2009a, 2009b, 2009c, 2015a, 2015b, 2018 y 2022).

De manera de introducir esta contribución, presento resumidamente algunos conceptos teórico-metodológicos y supuestos que sustentan todo el proceso investigativo cumplido. Capocasale Bruno (2024) escribe que:

> A partir de 1875 con las ideas de José Pedro Varela la sociedad uruguaya comenzó a estructurar su sistema educativo nacional y público. Este sistema en un primer momento fue para la educación primaria y se extendió geográficamente por todo el territorio nacional con las siguientes funciones básicas: la integración nacional, la alfabetización de la población, y la educación a nivel primario de los niños. Llevó un siglo aproximadamente cumplir con este proyecto plasmado en un modelo educativo que se presentase como sólido desde lo político, social, económico y cultural. (p. 61)

En función de esta breve contextualización socio-histórica, se formularon las interrogantes siguientes acerca del sistema educativo uruguayo nacional y público:

> ¿Cuáles fueron los principales supuestos básicos fundacionales que: a) sustentaron y conformaron un modelo educativo para el sistema de referencia; y b) tiñeron el desarrollo y la permanencia de los pilares de un posible modelo educativo uruguayo que prevale hasta el siglo XXI? ¿Cuál es el origen del pensamiento filosófico y pedagógico que se instaló como modelo educativo uruguayo desde finales del siglo XIX? (Capocasale Bruno, 2024, p.62)

A estas preguntas se le suma en esta segunda (y última) contribución investigativa la siguiente pregunta guía: ¿Qué aportes se pueden señalar como sustantivos desde lo filosófico y socio-pedagógico para la construcción de un modelo educativo uruguayo desde finales del siglo XIX hasta el siglo XXI? En este sentido,

se pretende generar un constructo de un modelo educativo uruguayo sobre la base de dos criterios entrelazados: lo teórico y lo empírico como ejes centrales de su fundamento. Esto lo posibilita el desarrollo de una hermenéutica analógica basada en los aportes de Maurice Beuchot. A través de este método que es interdisciplinar por naturaleza es abordable la hipótesis de trabajo: "Uruguay tiene un modelo de educación con identidad que caracteriza su sistema educativo nacional y público desde finales del siglo XIX hasta el siglo XXI inclusive" (Capocasale Bruno, 2024, p. 62). Esta hipótesis se refuerza a partir de esta nueva contribución que desde mi punto de vista resulta clave para el desarrollo de un modelo con carácter autónomo del sistema educativo uruguayo a partir de aportes filosóficos y socio-pedagógicos que siguen vigentes matricialmente aún en el siglo XXI. En esta oportunidad, la hipótesis de trabajo planteada se apoya conceptualmente en una premisa básica, que se enuncia de la siguiente manera: Los supuestos básicos filosóficos y socio-pedagógicos principales del modelo educativo uruguayo están fundamentados teóricamente por el pensamiento sobre lo educativo de la filosofía griega de los siglos V y IV a.C. y los aportes de algunos pensadores europeos referentes para el origen y el desarrollo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales de los siglos XVIII, XIX y XX. Cabe aclarar que la selección de los aportes no tiene pretensión de exhaustividad teórica y no implica un estudio indagatorio en profundidad socio-histórico ni contextualizado del problema planteado. El procedimiento analítico-reflexivo desde el método de la hermenéutica analógica, se puede sintetizar de la siguiente forma: "Se analizan e interpretan los aportes señalando acuerdos y desacuerdos para, finalmente, llegar a la elaboración del constructo del modelo educativo uruguayo que es la base del sistema educativo nacional y público vigente actualmente" (Capocasale Bruno, 2024, p. 63). En este sentido, se realizó el recorte epistémico y conceptual sobre la base de bibliografía de referencia trabajada a modo de fuentes documentales.

Otro aspecto a señalar nuevamente en esta contribución como trabajo analítico teórico, son los criterios ya definidos desde el inicio del proceso, que es la fundamentación para la elaboración del constructo del modelo educativo uruguayo: 1. Criterio de fundamentación teórica, que establece que el constructo tiene que presentar explícita y claramente los supuestos filosóficos y socio-pedagógicos que subyacen al modelo educativo uruguayo. "2. Criterio de consistencia empírica que da cuenta de que el constructo en tanto consistente, debe posibilitar que todo lector pueda otorgarle sentido y significado a partir de su reconocimiento por observación empírica en el sistema educativo nacional y público" (Capocasale Bruno, 2024, p. 63).

2. BREVE NOTA EPISTEMOLÓGICA SOBRE LA ELECCIÓN DEL ENFOQUE INTERPRETATIVO DESDE UNA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

A partir de todo el desarrollo conceptual sobre el enfoque interpretativo desde una hermenéutica analógica (Capocasale Bruno, 2024, pp. 63-66), se puede profundizar en algunos aspectos conceptuales específicos de este abordaje metodológico.

Un aspecto de relevancia en la propuesta metodológica de utilizar la hermenéutica analógica de Beuchot es su apelación a la analogía como parte sustantiva de la interpretación y la comprensión. En este sentido, tiene un aporte descriptivo al estar vinculada a la propuesta hermenéutica de Gadamer de ésta como reflexión filosófica (1977, 1992). Cabe recordar que la analogía

> es una forma inductiva de argumentar o de comprender que nos dice que, si dos cosas son semejantes en uno o varios aspectos relevantes, entonces es probable que haya otras semejanzas y que podamos inferir incluso aspectos desconocidos de uno de los relata. (Ortiz Millán, 2015, p. 159)

Ahora bien, durante el proceso de hermenéutica, también se utilizan otras formas de argumentación y de comprensión que suponen diversos tipos inferenciales. Según Ortiz Millán (2015) -con quien concuerdo-, la hermenéutica analógica abre las puertas a la interpretación y no se queda sólo en el proceso de comprensión. Sin embargo, él entiende que la propuesta metodológica de Beuchot, a pesar de ser un aporte relevante no logra superar los antecedentes filosóficos sobre la hermenéutica pre-existentes. Desde mi punto de vista, puede ser que lo asista la razón desde un análisis epistemológico y teórico, pero la hermenéutica analógica de Beuchot (2018) es una herramienta metodológica de gran utilidad para este tipo de investigaciones teóricas: “Se trata de comprender la educación en sus elementos y principios primeros. Habrá una comprensión de la educación desde la ontología, la epistemología, la antropología filosófica y la ética” (p. 20). Al mismo tiempo, el planteo de una necesaria conjunción de una hermenéutica que se nutra de lo teórico y lo práctico tiene un valor sustantivo y que supera tanto la univocidad como la equivocidad: “Así puede evitar la ilusión de una hermenéutica unívoca, completamente clara y exacta, así como el engaño y espejismo de una hermenéutica equívoca, ambigua y escéptica” (Beuchot, 2018, p. 25). La tensión aún persistente entre la hermenéutica unívoca y la equívoca es la clave para desarrollar y aplicar la hermenéutica analógica beuchotiana como instrumento teórico metodológico de interpretación de textos. Finalmente, debo confesar que mi convicción plena de su aplicación metodológica en este proceso investigativo teórico fue a partir de la lectura de las argumentaciones de Álvarez Balandra (2018) sobre el papel de la intuición en la hermenéutica analógica:

> Se puede decir que con la hermenéutica analógica inicia una "subversión" y un gran debate sobre la función que cumple la intuición en la generación de interpretaciones. Un debate contra el esquematismo univocista de la modernidad y la heterogeneidad y beligerancia equivocista de la posmodernidad. Sobre todo, con el univocismo positivista que aún hoy en día se sigue aplicando y refrendando para determinar la verdad y objetividad del conocimiento, en especial el teórico. Aquel que responde a una idea de ciencia dura y rígida que surge y se desarrolla en las Ciencias Naturales y que por añadidura (de manera arbitraria y jerárquica) se exige e impone a las Ciencias Sociales y Humanas. (p. 81).

3. ALGUNOS HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE SUPUESTOS FILOSÓFICOS Y SOCIO-PEDAGÓGICOS ESTRUCTURADORES MATRICIALES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y PÚBLICO

En este apartado se presentan los aportes filosóficos y socio-pedagógicos que intelectuales desde la Grecia del siglo V a. C., pasando por la filosofía europea de los siglos XVIII y XIX y alcanzando el pensamiento pedagógico norteamericano de principios del siglo XX que han matriciado el sistema educativo público uruguayo alcanzando el siglo XXI.

Los fundamentos educativos de la filosofía griega de los siglos V y IV AC. El progreso económico se instaló en la ciudad de Atenas en el siglo V AC., lo que hizo que su situación política cambiase esencialmente. El general, jurista, magistrado y político Pericles (495-429 a. C.) le dio a dicha ciudad un régimen de gobierno democrático que requería una gran transformación pedagógica. A esta tarea se dedicó una minoría intelectual llamados "sofistas". El sofista buscaba formar hombres [no mujeres] políticos capaces de triunfar en una ciudad democrática. Estos maestros a sueldo confiaban en el poder de la razón, poseían una mentalidad individualista y defendían un ilimitado optimismo pedagógico. La educación era considerada el medio para alcanzar la virtud. Según Protágoras (485-411 a. C.) –el más destacado de los sofistas y amigo de Pericles-, todos los hombres debían ser enseñados, pues todos tenían que practicar la virtud. Esta postura se presentaba como utilitarista en tanto concebía la formación humana exclusivamente como ciudadano que interviene en lo político y en lo social. El hombre era concebido para actuar sobre las estructuras de las *polis* y sobre los otros hombres. El contenido de la enseñanza, por lo tanto, se centraba en el desarrollo de la técnica de la elocuencia -sin profundizar mucho en Física, Matemática, Medicina y Filosofía- (lo que superaba el esquema educativo clásico basado en la Gimnasia y la Música). Esta instrucción centrada en ser buen orador principalmente en las asambleas populares y en los tribunales de justicia, se basaba en lo que se denominaba el *Trivium* medieval integrado por Gramática, Dialéctica y Retórica. En

este contexto aparece en Atenas la figura de Sócrates (470-399 a. C.) quien se pregunta si la virtud puede ser enseñada. A diferencia de la sofística su ideal educativo se orientaba hacia la búsqueda de la Verdad que conducía a una recta actitud ética. Se puede decir que gestó un método socrático de tipo dialógico basado en la pregunta. Su propuesta tenía como fundamento que cada uno llevase adelante un proceso del conocerse a sí mismo («Conócete a ti mismo» = *γνῶθι σεαυτόν*). La dialéctica socrática enmarcada en el diálogo, representa un método intrínsecamente pedagógico que, según el filósofo, conducía a conocer la Verdad, y, por ende, alcanzar la virtud. Su ética intelectualista advertía que quien actúa mal lo hace por ignorancia (de la Verdad esencial). Su principal discípulo fue Platón (427-347 a. C.) quien escribió todos los diálogos socráticos. La *paideia* (educación) y la *politeia* (política) son dos conceptos claves platónicos. Su principal preocupación fueron las cuestiones políticas deseando construir un Estado ideal. No obstante, su experiencia le condujo a la convicción de que Estado ideal no se lograba por un cambio estructural sino por la transformación del hombre. Según él era esencial la formación de hombres razonables, amantes de la justicia y de la verdad; filósofos capaces de alcanzar la idea del Bien. Su teoría de la educación se basaba en la teoría de la reminiscencia (*anamnesis*). Esta teoría supone la existencia de dos mundos: Un mundo inteligible con una realidad suprasensible que estaría formada por ideas (*eidos*), por ejemplo: belleza, igualdad, entre otras. La idea principal es la del Bien. Otro mundo que es sensible que implica lo material, aparente e imperfecto. La cualidad de este mundo es el cambio constante o devenir. El conocimiento original de este mundo sensible es considerado como opinión común (*doxa*). Ahora bien, si se consideran ambos mundos, el que contiene la realidad de primer orden es el mundo inteligible. En este sentido, Platón buscaba la perfección de la *polis* y para ello los hombres tenían que ser capaces de alcanzar la idea del Bien, la ciencia de la Verdad; lo que lograrían a través de la educación. La educación es concebida como un medio para lograr conocimiento epistémico, es decir, verdadero; un conocimiento que no se logra adquirir según Platón de afuera hacia adentro. Lo material, las palabras de un maestro no las consideraba como fuente de enseñanza alguna. El conocimiento sólo se logra por el esfuerzo del alma por captar la Verdad. El alma, antes de su nacimiento, o sea antes de entrar en la "cárcel del cuerpo" ha vivido en el mundo inteligible teniendo contacto con las *eidos*. En el mundo sensible olvida, pero puede recordar. El modo que tiene el hombre de alcanzar el mundo inteligible lo expone en su "alegoría de la caverna" que aparece en el libro VII de *La República* (Platón, 380-370 a. C/1998): El hombre aparece como prisionero en una cueva, encadenado y de espaldas a la realidad. Sólo puede ver la pared del fondo donde se proyectan las sombras (apariencias, ilusión) de las

verdades (*eidos*). Las sombras representan nuestro conocimiento sensible que es oscuro y confuso. Es necesario desencadenar al hombre del mundo sensible para que alcance el conocimiento verdadero:

> Y así el que se dedica a la dialéctica, renunciando en absoluto al uso de los sentidos, se eleva sólo mediante la razón hasta la esencia de las cosas, y si continúa sus indagaciones, hasta que haya percibido mediante el pensamiento la esencia del Bien, ha llegado al término de los conocimientos inteligibles, así como el que ve el sol ha llegado al término del conocimiento de las cosas visibles. (Platón, 380-370 a. C/1998, p. 297)

Esta "marcha dialéctica" que supone el conocimiento de forma progresiva permite, según Platón, la formación del hombre perfecto, bello, voluntarioso, infatigable, no deseoso de gobernar, pero amante del Bien Común. Es el ciudadano que se manifiesta en su punto máximo como filósofo gobernante en función del ideal colectivo. Es un ser humano colectivamente óptimo. Por lo tanto, el filósofo griego presenta la educación como un asunto cívico, pero con contenido moral siendo el Estado el educador. En definitiva, *paideia* de acuerdo a las obras platónicas *La República* (Platón, 380-370 a. C/1998) y *Las Leyes* (Platón, 355 a. C. y 347 a. C./1999) constaría de dos circuitos: Un pequeño circuito, de tres a seis años del niño en el que practica en el seno familiar el *pentatlon* basado en la música, la danza y la moral. Luego, a partir de los siete años de edad su formación es física e intelectual, enseñándole gramática recién a los diez años. Desde los trece años se desarrolla básicamente sus conocimientos intelectuales y practica música. Posteriormente, se genera un gran circuito que supone la formación del gobernante. A partir de los diecisiete años cumple con la formación militar, armonizándola simultáneamente con la práctica musical. Hasta que, a sus veinte años de edad, los jóvenes más capaces se dedican al estudio sistemático de las ciencias (principalmente matemática). Desde los treinta hasta los treinta y cinco años la formación es filosófica y dialéctica, lo que posibilita su contacto con idea del Bien. La formación es hasta los cincuenta años de edad, cuando ya está preparado para la contemplación del Bien en sí y para desempeñar altos cargos por el bien de la comunidad.

El pensamiento sobre educación de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). La obra *Emilio o De la Educación* (Rousseau, 1762/2017) fue escrita por el pensador con la finalidad de sugerir a una madre cómo llevar adelante la educación de su hijo. Dicha intencionalidad se enmarca en su observación preliminar que refiere a que no se tiene conocimiento alguno sobre la niñez. Señala que lo único que siempre preocupaba era qué conocimiento enseñarle al niño, sin tener en cuenta la capacidad de aprendizaje de éste. Este enfoque de la educación hace de Rousseau un pedagogo potencial que reconoce el hecho educativo como un proceso de enseñanza y aprendizaje. Su planteo de que

es necesario el conocimiento profundo del alumno con *Emilio* como representante del modelo de educación perfecta da cuenta de que el pensador entiende la importancia de vincular el ideal educativo con la realidad educativa que tiene como centro al alumno. En el segundo libro de la referida obra, Rousseau trabaja acerca del tema de la niñez. Él entiende que la naturaleza humana es esencialmente buena y, por ende, se tiene que dar en el seno familiar naturalmente. Su modelo educativo es secular, es decir despojado de todo componente metafísico o trascendente. Esto supone una propuesta basada en la empirie y no en un ideal educativo. Según el pensador cada individuo desarrolla sus capacidades cuando las necesita: "Vuelvo a la práctica; ya he dicho que nada debe conseguir vuestro hijo porque lo pida, sino porque lo necesite" (Rousseau, 1762/2017, p. 46). Si este principio no es respetado, el aprendizaje puede llegar a ser nocivo para su desarrollo. En cuanto al castigo el pensador no acuerda con su aplicación, puesto que entiende que vendrá naturalmente como consecuencia de su mala conducta. En este sentido, cobra importancia analizar el concepto de instrucción moral inicial que desarrolla. Él considera que más que enseñar sobre la Virtud y la Verdad, es necesario mantener al niño alejado de los hábitos, pues éstos al ser resultado de la civilización, van en contra de la naturaleza.

Los conceptos básicos sobre la educación de Immanuel Kant (1724-1804). La obra *Pedagogía* (Über *Pädagogik*) (2020) de Kant se publicó por primera vez en 1803 bajo la responsabilidad editorial por su alumno y colaborador Friedrich Theodor Rink. El origen de este texto son los manuscritos y notas de clase kantianos de los cursos de Pedagogía de la Universidad de Königsberg entre 1776 y 1787. Al inicio del libro se establece: "El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación" (Kant, 1803/2020, p. 2). Los cuidados (*wartung*) tienen que ver con "las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas" (Kant, 1803/2020, p. 3). Se entiende por disciplina la introducción de hábitos de forma tal de controlar el mal del ser interior del hombre. Es que según el filósofo la naturaleza del hombre no es buena ni mala, pero requiere dominio de su animalidad interior que se expresa en sus impulsos no controlados:

> La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. (...) La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano. (Kant, 1803/2020, p. 3)

Según el filósofo el hombre debe desarrollar su tendencia hacia lo bueno, motivo por el cual el mayor problema humano es dedicarse al tema de la educación. Únicamente

por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. “No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados” (Kant, 1803/2020, p. 5). Es así que se tiene que señalar un principio de la educación según el filósofo:

> Un principio de arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia. (Kant, 1803/2020, p. 9)

Es que la cultura se extiende desde lo individual hacia lo colectivo; y son los especialistas en educación (pedagogos) quienes deben ser responsables encargados de su administración en tanto son quienes dominan el arte educativo tanto a nivel teórico como práctico. En este sentido, la educación para Kant tiene que lograr conjugar en el hombre: la disciplina (que refrena la naturaleza animal); la cultura (que supone información e instrucción); y la discreción moral (que son las buenas maneras que le permiten conducirse adecuadamente en la sociedad. A su vez, considera que la educación puede ser de dos tipos: física y práctica o de entrenamiento moral. La primera, hace referencia a lo que el hombre tiene en común con los animales. La segunda, es aquella que le enseña al hombre cómo vivir como un ser libre. Esta también supone dos partes: el *curriculum* escolar, en cuanto a los elementos prácticos en lo relativo a la vida; y el entrenamiento del carácter moral, que supone la internalización de las máximas morales en un ser que es naturalmente amoral. Ahora bien, ¿cuánto tiempo debería durar la educación? Según Kant, hasta la juventud pues es cuando el individuo se sabrá conducir por sí mismo –lo que él señala que ocurre aproximadamente a los dieciséis años de edad-.

La postura de Friedrich Nietzsche (1879-1888) frente a la enseñanza formal. Interesa señalar que Nietzsche expone su pensamiento sobre educación básicamente en su obra *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* que data de 1872. La estructura de estas conferencias es dialógica. Su postura es crítica frente a los métodos de educación y su repercusión social en Alemania:

> ... no podemos omitir el hecho de que muchos presupuestos de nuestros métodos modernos de educación llevan en su seno el rasgo de la anti naturaleza, que los defectos más fatales de nuestra época están relacionados precisamente con estos métodos anti naturales de educación. (Nietzsche, 1872/1980, p. 27)

Claramente expone su oposición a dos orientaciones centrales del sistema educativo formal alemán: la tendencia a extender la cultura y la tendencia a disminuir y debilitar la cultura. Ambas orientaciones tienen grandes influencias y su resultado sería

la fundación de una "cultura falsa" en palabras del filósofo. "La primera tendencia tiene que ver con llevar la cultura cada vez a ambientes más amplios, y la segunda tendencia pretende que la cultura se ponga al servicio del Estado" (Nietzsche, 1872/1980, p. 29). En cuanto a la primera tendencia critica especialmente el papel utilitarista que le ha otorgado el Estado a la educación del vulgo por su formación como empleados útiles a él. A su vez, asegura que los mecanismos de evaluación con exámenes muy exigentes suponen la conformación de una masa social dócil incondicionalmente. Por el contrario, su postura se basa en la cultura de unos pocos, tal como él mismo lo expresa:

> El verdadero secreto de la cultura debe encontrarse en eso, en el hecho de que innumerables hombres aspiran a la cultura y trabajan con vistas a la cultura, aparentemente para sí, pero en realidad sólo para ser posible a algunos individuos. (Nietzsche, 1872/1980, p. 56)

En cuanto a la segunda tendencia, Nietzsche explica que la especialización en vez de producir refuerzo y autosuficiencia cultural, genera mayor ignorancia:

> Efectivamente, el estudio de las ciencias está extendido tan ampliamente, que quien quiera todavía producir algo en ese campo y posea y tenga buenas dotes, aunque no sean excepcionales, deberá dedicarse a una rama completamente especializada y permanecer, en cambio, indiferente a todas las demás. De ese modo, aunque éste sea en su especialidad superior al *vulgus*, en todo el resto, o sea, en todos los problemas esenciales, no se separará de él. (Nietzsche, 1872/1980, p. 62)

El papel de la educación según Emile Durkheim (1858-1917). En su obra *Educación y Sociología* (Durkheim, 1922/1975) el pensador presenta el tema de la naturaleza y función de la educación tomando como punto de partida los aportes que lo anteceden como los de Stuart Mill y Kant. Su crítica se fundamenta en que las definiciones que elaboran parten del supuesto de la existencia de una educación ideal, universal y única. Según este padre fundador y clásico de la Sociología se tiene que hacer referencia a sistemas educativos contextualizados (en tiempo y espacio) y diferenciados por sus cualidades propias construidas de acuerdo a las distintas necesidades sociales. Por lo tanto, la educación es un hecho social, con sus características propias y que va cambiando con el tiempo: "Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido" (Durkheim, 1922/1975, p. 48). En este sentido, el hecho educativo se presenta como colectivo real y contextualizado socio-históricamente. A su vez, Durkheim (1922/1975) explica:

> Sin embargo, y, de hecho, cada sociedad, tomada en un momento dado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza en general irresistible. Resulta baladí el creer que podemos educar a nuestros hijos como desearíamos. (p. 47)

El poder coercitivo que conlleva el hecho educativo es inevitable pero muchas veces enmascarado en su fuerza impositiva. Para lograr explicar esta cualidad de todo hecho educativo la "observación histórica se nos antoja como imprescindible" (Durkheim (1922/1975, p. 49). Además, según Durkheim, todo hecho educativo presenta un doble aspecto simultáneo: Primero, es múltiple. Dentro de este aspecto señala todo lo que actualmente incluimos como procesos de segmentación educativa: diferenciación por grupos o clases sociales, educación pública o privada, diversificación en cuanto a modelos educativos, segmentación geográfica de lo educativo, como por ejemplo la educación urbana o rural, entre otros. A su vez, los sistemas educativos tienden a especializarse y diversificarse cada vez más. Todos estos procesos que dan cuenta del carácter múltiple de la educación, los justifica estableciendo que los sistemas educativos tienen que ser expresión de lo que ocurre en la sociedad. Segundo, todo hecho educativo es uno, lo que significa que toda sociedad tiene una base común y homogénea que tiene que ser compartida por todos los ciudadanos: "No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños..." (Durkheim, 1922/1975, p. 51). Es desde todas estas bases teórico-empíricas que el pensador francés llega a la siguiente definición de educación:

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objetivo el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está específicamente destinado. (Durkheim, 1922/1975, p. 53).

La educación tiene como fin esencial formar al ser social. Esta cualidad es exclusiva de la condición humana, que se transmite desde una generación adulta hacia una generación joven. De esta forma, de acuerdo a Durkheim, la educación en tanto acción colectiva representa lo propiamente humano. En este sentido, es necesario señalar el papel que tiene lo moral que también es un hecho social, y que, está relacionado intrínsecamente al hecho educativo. Lo moral está asociado a la convivencia, por ende, al vivir colectivo. Es así que es un hecho social que humaniza pues implica los usos y costumbres cotidianos. La educación y lo moral se retroalimentan como hechos sociales que van construyendo el carácter social del hombre, lo humanizan. Este proceso, a su vez, se relaciona con el papel que Durkheim le otorga al Estado en materia educativa. Para el pensador el Estado no puede desinteresarse de lo educativo, y más específicamente de lo educativo institucionalizado. Esto no significa que haya monopolización de la educación por parte del Estado, sino que debe asumir su papel de control (inspector) del sistema

educativo y de la enseñanza impartida. De esta forma, la educación formal pasa a estar asociada al concepto de autoridad (tanto pedagógica encarnada en el docente, como a nivel estatal desde el control moral del sistema educativo en todos sus niveles). A partir de lo antedicho, Durkheim entiende que la Pedagogía, y la Sociología de la Educación, en su carácter científico, tienen como objeto de estudio la educación y los sistemas educativos institucionalizados y contextualizados.

La postura frente a la educación y a la Pedagogía de John Dewey (1859-1952). Este pensador norteamericano presentó sus principios educacionales y los puso en práctica experimentalmente. Esto lo hizo en el *Laboratory School* de la llamada *Escuela Dewey* que la Universidad de Chicago instauró en 1896. Su postura filosófico-pedagógica tiene como base el pensamiento del filósofo y psicólogo William James (1842-1910), quien fue el líder del movimiento filosófico llamado pragmatismo. En su libro *Democracia y Educación* (Dewey, 1916/1971) escribe: "Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social. Esta educación consiste principalmente en la transmisión mediante la comunicación" (p. 17). Él así distingue entre educación sistemática o deliberada y la educación espontánea o incidental, planteando que es necesario un equilibrio entre ambas. En cuanto a la educación sistemática expresa que en el joven "La necesidad de adiestramiento es demasiado evidente; la presión para producir un cambio en su actitud y hábitos es demasiado urgente para prescindir completamente de estas consecuencias" (Dewey, 1916/1971, p. 15). Por lo tanto, la educación sistemática es necesaria y fundamental para que el joven se integre a la vida social adulta. Se tiene que atender el desarrollo de las capacidades asociadas a las destrezas y los recursos para sobrevivir en la sociedad de adultos. Ahora bien, la sociedad es altamente compleja, y en la escuela para lograr este fin último, es necesario que la instrucción tenga que ver con la experiencia en relación a las necesidades de cada sociedad contextualizada. El fin educacional es formar una "disposición social" y no caer en la generación de "especialistas egoístas". Tal disposición tiene que ver con una ocupación como actividad continua en relación a un propósito. Dewey lo explica de esta manera: "Consiguientemente, una educación mediante ocupaciones combina dentro de sí misma la mayor parte de los factores que conducen el aprender mejo que otro método... Tiene un fin en vista; han de alcanzarse resultados" (Dewey, 1916/1971, p. 328). Es la preparación para la ocupación mediante la ocupación.

Otros aspectos básicos de la postura de Dewey en relación a la educación aparecen en su libro *Experiencia y Educación* (Dewey, 1938/1945) que tiene como idea base que la educación debe ser refuerzo para la democracia. Como punto de partida establece lo que concierne a la enseñanza de la escuela. Esta tiende a basarse en dos

modalidades opuestas: educación tradicional y educación progresiva. La primera, trabaja con un contenido educativo adquirido en el pasado y que se transmite de generación en generación con el fin de "mantenerlo". En cambio, la segunda trabaja con contenido educativo que tiene que ver con el aprendizaje de cosas útiles para la vida. El tiempo tenido en cuenta es el presente en un mundo cambiante. El conocimiento adquirido en el pasado es sólo un medio, no un fin en sí mismo. Dewey (1938/1945) considera que "la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación" (p. 16). En este sentido, la experiencia juega un papel fundamental. Desde su punto de vista es necesaria una teoría de la experiencia. Experiencia no es sinónimo de educación. "Todo depende de la *cualidad* de la experiencia que se posee" (Dewey, 1938/1945, p. 25). Esa cualidad presenta dos aspectos: el primero, tiene relación con el agrado o desagrado; y el segundo, es relativo a su influencia sobre experiencias ulteriores. La experiencia es el punto de partida en el proceso educativo. La suspicacia debe ser utilizada para captar qué tipo de experiencia se tiene. Entonces, en cuanto a la relación educación-experiencia, parecería evidente que el problema central de la educación es seleccionar aquel tipo de experiencia que sea fructífera y creadora para las experiencias subsiguientes. La educación debe ser un continuo experiencial o como Dewey (1938/1945) establece, atender la "continuidad de la experiencia" que va asociado al principio del hábito: "La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes" (p. 36). A su vez, toda experiencia se da dentro del marco de una "situación" y de una "interacción". "Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que en el momento, constituye su ambiente..." (Dewey, 1938/1945, p. 49). Y la escuela tiene la función de coordinar de acuerdo a cada individuo las distintas influencias de los diferentes ambientes sociales en que se introduce. Puesto que lo principal, según el pensador, no es la existencia de las escuelas, sino su interacción con los distintos ambientes para generar experiencia. En tanto la posibilidad de control de la escuela pasa por su capacidad interactiva con los diferentes ambientes pues no existe un valor educacional en abstracto. En esta concepción cobra relevancia la acción y la misión del maestro con su acción con especial incidencia sobre la experiencia del educando:

> El principio de que el desarrollo de la experiencia se produce mediante la interacción significa que la educación es esencialmente un proceso social. Esta cualidad se realiza en el grado en que los individuos forman un grupo comunal. Es absurdo excluir al maestro de la composición de ese grupo. (Dewey, 1938/1945, p. 72)

4. APORTES FINALES PARA UN PRIMER CONSTRUCTO DE MODELO DE SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y PÚBLICO URUGUAYO CON IDENTIDAD

A partir de los hallazgos logrados desde la aplicación de la hermenéutica analógica con aportes desde lo ontológico, epistemológico, metodológico y teórico para lograr elaborar un constructo de modelo del sistema educativo nacional público uruguayo con identidad, es posible organizar el conocimiento sistematizado en función de la pregunta guía inicial: ¿Qué aportes se pueden señalar como sustantivos desde lo filosófico y socio-pedagógico para la construcción de un modelo educativo uruguayo desde finales del siglo XIX hasta el siglo XXI? A su vez, esta pregunta es complementada con los primeros aportes obtenidos (Capocasale Bruno, 2024):

> un sistema educativo nacional y público contextualizado, socio-histórico, ubicado y condicionado por el tiempo-espacio, organizado en todos sus niveles educativos para que los hombres se formen social, cultural, moral, económica y políticamente como ciudadanos conscientes que se integren socialmente a partir de su formación en conocimientos (en lo posible acordes a sus vocaciones) que les son útiles a la vida social y laboral. Todo lo antedicho, enmarcado dentro de un sistema estatal bajo un régimen de gobierno democrático republicano que, en consonancia con su naturaleza política, democratiza y garantiza que las oportunidades del sistema educativo tengan alcance para todos dentro de una estructura organizacional burocrática-administrativa transparente para todos los actores sociales involucrados. En este sentido, cabe mencionar -aunque no se presentan en este capítulo- los dos principios centrales que logró consagrar Varela para el sistema educativo nacional y público uruguayo: la gratuidad y la obligatoriedad, que resultan claves para el proceso de democratización de la educación. (p. 76)

En estos segundos (y últimos) aportes se agregan algunas cualidades al modelo identitario que son sustantivas y, que dan cuenta de aportes que se mantienen más allá de que provienen desde la filosofía griega a. C. hasta el pensamiento del siglo XIX, a saber: 1) la existencia de ideales de educación en función de las distintas sociedades en los distintos tiempos socio-históricos; 2) la correlación entre tales ideales sobre la educación y su concordancia con las necesidades sociales emergentes de cada contexto socio-histórico; 3) la educación como focalizada en su dimensión institucionalizada formal, en la que queda en evidencia que es un proceso de reproducción cultural y social que es necesario e inevitable; por ende, implícitamente es unidireccional desde la generación adulta a la generación joven; 4) la educación implica la participación del Estado como contralor del sistema para la construcción de ciudadanía consciente; 5) lo moral surge como necesario y relevante en el hecho y la acción educativa, pues no sólo refieren a la formación cívico-ciudadana sino a la construcción de identidad nacional con sus respectivos valores y normas, y la búsqueda del Bien Común colectivo como fin último; 6) el/la docente es sujeto fundamental en la relación de enseñanza y aprendizaje; y 7) la

relación necesaria entre la experiencia y la educación, específicamente para la inserción futura del individuo en el mercado laboral.

En definitiva, el modelo educativo identitario del sistema educativo nacional y público uruguayo desde mediados del siglo XIX y vigente hasta inicios del siglo XXI, "se ha construido y apoyado en el sistema político republicano democrático, con un gobierno de la educación institucionalizada estatal presente y activo" (Capocasale Bruno, 2024, p. 76). Tiene como finalidad última y principal la formación de ciudadanos activos, con conciencia moral contextualizada, con desarrollo de capacidades y destrezas basadas en las experiencias situadas que se enmarcan en la heterogeneidad social, cultural, política y económica nacional. De esta forma la integración social es central como para su función de ciudadanos activos en pos del Bien Común colectivo. Asimismo, es un modelo que exige un compromiso pedagógico y moral por parte de las/los docentes que a través de la enseñanza de contenidos teórico-prácticos basados en el conocimiento científico que se conjugan en la formación de las/los sujetos de la educación en los distintos niveles educativos.

REFERENCIAS

Álvarez Balandra, A. (2018). La intuición en la hermenéutica analógica. En Arturo Álvarez Balandra, A., Beuchot Puente, M. y Álvarez Tenorio, V. *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación* (pp. 91-104). Universidad Pedagógica Nacional de México.

Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Editorial San Esteban.

Beuchot, M. (2006). *El movimiento de la hermenéutica analógica*. Primero Editores.

Beuchot, M. (2009a). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación.* Editorial Itaca (original publicado en 1997).

Beuchot, M. (2009b). La hermenéutica analógica en la filosofía. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 2*(1), 13-22. Universidad Santo Tomás. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058713001

Beuchot, M. (2009c). Hermenéutica, analogía y dialéctica para América Latina. *Stromata, 65*(1-2), 75-83. https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/STRO/article/view/2960

Beuchot, M. (2015a). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia, LX*(74), 127-145. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-24502015000100006&script=sci_abstract

Beuchot, M. (2015b). Potencialidad y vigencia de una hermenéutica analógica. *Conhecimento & Diversidade, Niterói, 13*, 16-27. https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1797

Beuchot, M. (2018). La Filosofía de la Educación en clave hermenéutica. En Arturo Álvarez Balandra, A., Beuchot Puente, M. y Álvarez Tenorio, V. *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación* (pp. 13-26). Universidad Pedagógica Nacional de México.

Beuchot, M. (2022). La hermenéutica analógica y las humanidades. *Revista Cultura Económica, XL(*104),11-22. https://doi.org/10.46553/cecon.40.104.2022.p11-22

Capocasale Bruno, A. (2024). Capítulo 6. Primera contribución al estudio de algunos posibles supuestos políticos y pedagógicos de un posible modelo educativo uruguayo con identidad. En Corrent, N. (Organizador). *Ciencias humanas en perspectiva: reflexiones sobre cultura, sociedad y comportamiento 3* (pp. 60-78). Atena Editora. https://doi.org/10.22533/at.ed.9452422036

Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Ediciones Península (original publicado en 1916).

Dewey, J. (1945). *Experiencia y Educación*. Editorial Losada (original publicado en 1938).

Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología.* Ediciones Península (original publicado en 1922).

Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método.* Sígueme.

Gadamer, H. G. (1992). Hermenéutica clásica y hermenéutica filosófica. En Gadamer, H. G. *Verdad y método*, vol. II. Sígueme.

Kant, I. (2020). *Pedagogía*. Alejandría (original publicado en 1803). https://www.elejandria.com/libro/pedagogia/immanuel-kant/1145

Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets Editorial (original publicado en 1872).

Ortiz Millán, G. (2015). Hermenéutica analógica, verdad y método. *Diánoia*, *LX*(74) 155-163. https://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v60n74/v60n74a8.pdf

Platón. (1998). *La República o el Estado*. EDAF (original publicado en c. 380 y 370 a.C.)

Platón. (1999). *Las Leyes*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (original publicado en c. 355 y 347 a. C.)

Rousseau, J. J. (2017). *Emilio o De la Educación.* Letras Abiertas (original publicado en 1762) https://www.letrasabiertas.gba.gob.ar/media/static/files/Rousseau_Jean-Jacques._Emilio_o_la_educacion.pdf

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutoral en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas “Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación”. FES Acatlán; “Lecturas de Economía”, Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista “Advances in Research”; Revista “Current Journal of Applied Science and Technology”; Revista “Asian Journal of Education and Social Studies”; y Revista “Journal of Pharmaceutical Research International”.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3492-1145

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actualización docente 96
Agroturismo comunitario 183, 186
Alfabetización 36, 72, 80, 103, 155, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 228, 229, 230, 231
Antiguo Egipto 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216
Aprendizaje 1, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 38, 39, 42, 44, 45, 62, 66, 67, 77, 87, 89, 90, 93, 98, 99, 101, 102, 108, 110, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 143, 144, 145, 147, 149, 152, 160, 161, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 187, 189, 190, 195, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232
Aprendizaje-Servicio 218, 219, 220, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230

B

Bien común 1, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 108, 120, 160, 167, 168
Bienestar docente 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 38, 40, 42, 96, 101, 102, 103, 104

C

Cambio de conducta 170, 174
Capacitación docente 96
Cartografía social 183, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193
Cátedra de la Paz 45, 46, 47, 48, 49, 51
52
Claudio Moyano Samaniego 53, 54, 57, 60
Competencia digital 15, 16, 19, 23, 41, 126
Cultura de paz 45, 46, 48, 49, 50, 52
Culturas pedagógicas 123, 125, 127, 133, 134, 135, 137, 139
Currículo crítico 84, 88
Currículum crítico 1, 5, 14

D

Dignidad humana 1, 3, 4, 7, 108, 120

E

Ecología 87, 93, 195, 196, 197, 201, 202, 203, 204

Educación 1, 3, 4, 6, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 131, 136, 139, 141, 142, 143, 146, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 209, 212, 218, 219, 220, 222, 227, 228, 229, 230, 231, 232
Educación ambiental 83, 84, 90, 91, 94, 183, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205
Educación ciudadana 106, 107, 110, 122
Educación comparada 84
Educación en Chile 1, 152
Educación no formal 195, 196, 198, 204
Educación normal 106
Educación rural 83, 84, 85, 186, 193
Educación Secundaria 31, 40, 41, 42, 64, 110, 123, 125, 127, 128, 131, 136, 139, 187
Educación superior 3, 31, 41, 44, 52, 84, 91, 111, 141, 142, 143, 152, 181, 230
Enseñanza 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 24, 25, 26, 30, 33, 38, 41, 42, 45, 47, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 108, 109, 110, 114, 120, 121, 124, 125, 137, 143, 144, 145, 147, 153, 158, 159, 160, 162, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 195, 196, 198, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 212, 213, 215, 216, 222
Enseñanza-Aprendizaje 170, 173
Enseñanza de la historia 206, 213, 215
Equipamientos ambientales 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204
Exotización 206, 209, 212, 213, 215

F

Formación continua 12, 21, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 141, 143
Formación de valores 106
Formación docente 13, 22, 51, 52, 80, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 125, 139, 141, 177
Formación inicial del profesorado 122, 123, 124, 127, 137
Futuros profesores 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121

G

Gestión administrativa 25, 27, 30, 32

Gestión pedagógica 25, 27, 29, 30, 32, 34, 35

H

Hermenéutica analógica 154, 155, 156, 157, 158, 167, 168, 169
Historia de la Educación 52, 53, 82

I

Innovación educativa 24, 43, 54, 55, 82, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 170, 171, 194
Investigación cualitativa 25, 30, 42, 43, 44, 104, 110, 204, 224

J

Juventud rural 183, 192

L

Laboratorios Vivos 183, 194
Legislación Educativa Española Siglo XIX 53
Ley 21.801 25, 32
Ley Instrucción Pública (España) 1857 53

M

Magister 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152
Modelo educativo uruguayo 154, 155, 156, 167, 169
Motivación docente 195, 198
Mundo antiguo 206, 207, 210, 215
Música 158, 160, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230

O

Organización escolar 15, 22, 76, 125
Organizaciones digitalmente competentes 15

P

Patrimonio 212, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231
Pedagogía local 45, 51
Pensamiento histórico 206, 209, 214
Permanencia escolar 183, 185, 187, 188, 191, 192
Perspectiva crítica comunicativa 1, 3, 6, 11, 13
Plan Digital de Centro 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22

Política educativa 52, 53
Políticas educativas de paz 45, 47, 48, 49, 50, 51
Prácticum 123, 124, 127, 128, 129, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 140
Praxis emancipadora 1, 5, 11
Proceso enseñanza aprendizaje 170, 171, 172, 173

R

Revisión de literatura 1

S

Supuestos filosóficos 154, 156, 158
Supuestos socio-pedagógicos 154
Sustentabilidad 83, 84, 91, 92, 93, 94, 194

T

Territorialidad 84, 185, 189
Territorios periféricos 45
Transformación educativa 1, 15, 84

V

Valores ciudadanos 106, 107, 109, 121


EDITORA
ARTEMIS
2026