



De la complejidad a la ternura: claves de una mediación pedagógica que libera

From complexity to tenderness: keys to a liberating pedagogical mediation

Diana Beatriz Pazos-Andrade  0009-0008-5331-0607
Universidad Pedagógica Veracruzana, México | dpazos@msev.gob.mx

► Recibido: 15 de mayo de 2026

► Aceptado: 13 de julio de 2026

Resumen. Este artículo tiene como propósito reflexionar sobre las condiciones que hacen posible la aprendencia como experiencia educativa genuinamente liberadora. Se sostiene la tesis de que su emergencia requiere la articulación entre pensamiento complejo, la mediación pedagógica y la pedagogía de la ternura como fundamento ético del vínculo educativo. A partir de la recuperación de una experiencia docente en educación preescolar, se argumenta que educar acontece en el vínculo, la escucha y el reconocimiento del otro, y que solo la convergencia entre la complejidad, la mediación intencionada y la ternura como principio pedagógico posibilita resignificar el aula como un territorio vivo, relacional y dinámico. Se concluye que aprender implica no solo conocer, sino también sentir, vincularse y participar conscientemente en la construcción compartida de sentidos. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: educación liberadora, emociones, mediación pedagógica, pedagogía de la ternura, pensamiento complejo.

Abstract. This article aims to reflect on the conditions that enable learnance (the learning experience) as a genuinely liberating educational process. It posits that its emergence requires

the articulation of complex thinking, pedagogical mediation, and the pedagogy of tenderness as the ethical foundation of the educational bond. Drawing from a teaching experience in preschool education, it is argued that educating occurs through relational connection, listening, and the recognition of the other, and that only the convergence of complexity, intentional mediation, and tenderness as a pedagogical principle makes it possible to resignify the classroom as a living, relational, and dynamic territory. The article concludes that learning entails not only acquiring knowledge, but also feeling, engaging in relational bonds, and consciously participating in the shared construction of meaning.

Keywords: complex thinking, emotions, liberating education, pedagogical mediation, pedagogy of tenderness.

Introducción

Un grupo de niños de preescolar se asoma con curiosidad al agujero de una cisterna, convencidos de que hay “alguien” ahí dentro; sus voces se entrelazan en una sinfonía de hipótesis: ¡Es un perrito!, ¡No, es un oso!, ¡Tal vez hay una persona encerrada! Lo que observaban era su propio ojo reflejado en el agua, aunque aún no lo sabían. Y precisamente ahí, en ese asombro luminoso y curioso, comenzó algo extraordinario.

Escenas como esta —que suelen considerarse simples— ocurren diariamente en las aulas de educación básica, en un contexto en el que las políticas educativas privilegian el cumplimiento de estándares, indicadores y resultados medibles. Con frecuencia, la presión por responder a las exigencias institucionales reduce los espacios destinados a la exploración libre, la curiosidad y la pregunta espontánea. En este escenario, recuperar la potencia formativa de momentos como el de la cisterna constituye una verdadera urgencia pedagógica.

Como docente, se pudo haber respondido de inmediato: “Es solo su reflejo, continuemos con la clase”. Pero algo más poderoso que el currículo estaba ocurriendo: los niños estaban pensando, cuestionando, investigando y aprendiendo en el mundo. Entonces se decidió acompañarlos en este camino, escuchar cada idea, sostener cada pregunta y dejar que la curiosidad se desplegara. En esa mediación pedagógica comenzó a configurarse una experiencia de aprendiencia —término acuñado por Hugo Assmann (2002) para referirse al aprendizaje como un proceso vital, corporal y relacional, inseparable de la experiencia vivida— abierta a la incertidumbre; un proceso sostenido en un vínculo de confianza y ternura en donde el conocimiento emergió de la exploración compartida, el diálogo y la construcción colectiva de sentido.

Esta experiencia, ocurrida al margen de cualquier planeación didáctica formal, encierra en sí misma los grandes ejes que este artículo propone explorar: el pensamiento complejo como forma de acercarse al conocimiento, la mediación pedagógica como acto de encuentro genuino entre docente y aprendiente y la ternura no como ornamento, sino como condición fundamental de todo aprendizaje que libera y humaniza; es decir, la aprendencia entendida como una experiencia viva, relacional y transformadora. El concepto que articula y da sentido a los tres ejes no es un fin en sí mismo, sino una condición que hace posible que el aprendizaje se convierta en una experiencia profundamente transformadora.

En un momento en que la educación corre el riesgo de reducirse a métricas, contenidos estandarizados, evidencias concretas y fragmentarse en especialidades, voces como las de Freire (1997), Calvo Muñoz (2013), Kohan (2020), entre otros, hacen recordar que la labor de un docente es, ante todo, una práctica de encuentro que acontece en el vínculo, la escucha, la pregunta compartida y la valentía de habitar la incertidumbre.

Este artículo tiene el propósito de reflexionar sobre las condiciones que hacen posible una experiencia educativa genuinamente liberadora, tomando como punto de partida una situación cotidiana vivida en un jardín de niños. Frente a un escenario en el que las exigencias institucionales tienden a privilegiar los resultados, cuantificables y uniformados, se plantea la siguiente pregunta: ¿qué condición permite que un acto pedagógico trascienda la transmisión de contenidos y se convierta en una experiencia de aprendencia, humanización y construcción compartida de sentidos?

Responder implica comprender que la aprendencia no surge de manera espontánea: ni el dominio disciplinar ni la aplicación de un método son suficientes por sí solos; es necesaria la articulación entre el pensamiento complejo, la mediación pedagógica —entendida como encuentro y acompañamiento intencionado— y la ternura como condición ética del vínculo educativo.

Para sostener esta perspectiva, se examinan, en primer lugar, los aportes del pensamiento complejo para comprender la aprendencia desde una mirada no fragmentada; posteriormente, se aborda la mediación pedagógica como práctica relacional; y, finalmente, se argumenta por qué la ternura constituye el horizonte ético capaz de integrar ambas dimensiones y resignificar el aula como un territorio vivo de encuentro, asombro y transformación.

Desarrollo

Pensar complejo para educar diferente

Aquellos niños asomados en la cisterna no buscaban una respuesta única y definitiva; buscaban posibilidades y las confrontaban entre sí, las descartaban y construían nuevas; sin saberlo, estaban ejerciendo lo que Morin (1999) denomina pensamiento complejo: una forma de conocer que abraza la incertidumbre; reconoce las contradicciones y se niega a reducir la realidad a explicaciones simples y fragmentadas.

El gran problema de la educación contemporánea advierte Morin (1999), es precisamente la hiperespecialización del conocimiento: se sabe cada vez más sobre cada vez menos y, en ese proceso, se pierde la capacidad de ver las conexiones, los tejidos, las tramas que dan sentido a la experiencia humana; así, “la educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el pleno empleo de la inteligencia general” (p. 17). Una educación que fragmenta al ser humano en asignaturas, horarios, competencias y aprendizajes homogeneizados tiende a debilitar las posibilidades de una aprendencia significativa, pues desconoce la complejidad de los vínculos, las emociones y los contextos.

Esta crítica resuena con fuerza en el pensamiento de Calvo Muñoz (2013), quien establece una distinción tan sencilla como profunda entre educar y escolarizar. Para este autor, mientras la escolarización estimula la repetición de relaciones preestablecidas, la educación genuina opera de manera distinta: “el proceso educativo favorece la creación de relaciones inéditas; mientras que el proceso escolar estimula la repetición de relaciones creadas por otros” (Videla Reyes y Calvo Muñoz, 2021, p. 356). Desde esta perspectiva, la escena de la cisterna no fue un momento de escolarización, sino un momento de educación en su sentido más puro: los niños creaban relaciones inéditas con el mundo y la docente eligió acompañar ese proceso en lugar de interrumpirlo con una respuesta preestablecida.

En sintonía con esta mirada, Najmanovich (2008) nos invita a repensar la forma en que miramos el conocimiento y a quienes aprenden. Para la pensadora argentina, el sujeto que aprende no es un recipiente vacío que recibe información, sino un ser encarnado, situado en un cuerpo, en una historia y en una red de vínculos que dan forma a su manera de comprender el mundo.

Desde esta perspectiva, un aprendiente que se reconoce como parte de un entramado relacional permanece abierto a nuevas posibilidades de comprensión, confía en su intuición, integra las múltiples dimensiones de su ser y hace de la aprendencia una experiencia viva en la que conocer no significa acumular información, sino tejer sentido junto con otros.

En esta misma línea, López-Calva (como se cita en Ambrosy Velarde, 2023) advierte que uno de los principales desafíos de la educación radica en haber privilegiado la transmisión de contenidos y el desarrollo de habilidades técnicas, relegando la dimensión afectiva y la capacidad crítica de quienes aprenden. Así, una educación auténticamente humanizante no puede limitarse al plano conceptual, sino que debe involucrar la afectividad, pues allí es donde los valores se interiorizan y el conocimiento adquiere sentido para la vida y la relación con los otros. Esta comprensión converge con el pensamiento complejo de Morin (1999) y con la perspectiva relacional de Najmanovich (2008), al reconocer que la aprendencia acontece cuando la persona participa integralmente en el acto educativo, articulando pensamiento, emoción, corporalidad y vínculo.

Estos autores invitan, con urgencia, a todos los educadores a abandonar la ilusión de la simplicidad y atreverse a habitar la complejidad con apertura, humildad y creatividad. La escena de la cisterna —mencionada al principio— permite advertir que una docente que escucha a los niños especular sobre quién vive debajo del concreto, no interrumpe con la respuesta correcta, pero acompaña el proceso de descubrimiento, está practicando una pedagogía compleja. Al hacerlo, reconoce que el camino hacia el conocimiento es tan valioso como el destino y que aprender implica explorar, formular hipótesis y construir sentido en relación con los demás.

No obstante, reconocer la complejidad del conocimiento no basta por sí mismo; es necesario preguntarse por las condiciones pedagógicas que permiten acompañar esos procesos de indagación, lo que conduce a la reflexión sobre la mediación pedagógica.

La mediación pedagógica como encuentro

Hablar de mediación pedagógica implica, en primer lugar, desarticular una idea muy arraigada en la cultura escolar: enseñar es transmitir. El docente sabe que el estudiante no sabe y que la clase es el momento en el cual uno vacía su conocimiento en el otro. Freire (2005) llamó a esto educación bancaria: la idea de que el docente deposita conocimiento en un estudiante que solo recibe.

Frente a esta visión, Gutiérrez y Prieto (1999) proponen entender la mediación pedagógica como un acto radicalmente distinto; para ellos, mediar es “el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo” (p. 13). Mediar no es simplificar ni explicar mejor un contenido, es crear las condiciones para que el otro pueda encontrarse con el conocimiento desde su experiencia, su curiosidad y su contexto.

Entonces, la mediación pedagógica se comprende como una trama intencionada que sitúa en el centro del acto educativo la relación entre quienes participan en él. Más allá de la transmisión de contenidos, implica generar condiciones para que la aprendiencia emerja de manera genuina como experiencia situada, significativa y con sentido. Desde esta perspectiva, la labor docente se resignifica como un acto de acompañamiento que articula lo cognitivo, lo afectivo y lo ético, a través de la promoción de trayectorias de aprendiencia integrales y propiciando el florecimiento de sujetos capaces de construir conocimiento en vínculo con otros y con el mundo.

Así, la aprendiencia no es una variante del término aprendizaje: es una categoría que transforma radicalmente la manera de comprender quién aprende y cómo aprende. Según Assmann (2002), aprendiencia es una experiencia vital inseparable del placer que alude a una disposición permanente para aprender desde el vínculo y la reflexión; implica comprender que quien aprende no es un receptor pasivo de información, sino un aprendiente: un ser humano completo situado en un contexto, un cuerpo, una historia y una red de relaciones que participa activamente en la construcción de sentidos. Desde esta perspectiva, la mediación asume el rol en una experiencia vital que acompaña procesos vivos, inciertos y profundamente humanos.

En consonancia con “Educar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1997, p. 47), toda práctica pedagógica auténtica tiene como horizonte la humanización y el desarrollo integral del aprendiente, antes que la mera adquisición de conocimientos o habilidades.

Un docente que simplifica la explicación sobre el reflejo del agua para que los niños lo entiendan está transmitiendo; en cambio, cuando un docente escucha inferencias, las toma en serio, diseña actividades para que ellos mismos las comprueben y acompaña el asombro del descubrimiento, está mediando, creando infinitas posibilidades.

La diferencia no está en el contenido sino en la relación. Esta diferencia remite a una convicción fundamental: toda práctica pedagógica auténtica tiene como horizonte el florecimiento integral del ser humano y no únicamente la adquisición de conocimientos o habilidades. Desde esta perspectiva, el aula deja de ser un espacio de instrucción y se convierte en un espacio vivo en donde se cultivan vínculos, se respetan ritmos y se honra la dignidad de cada persona aprendiente.

En congruencia con Calvo (2013), que afirma que “La educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas” (p. 17), este artículo sostiene que la aprendiencia emerge

cuando el aula deja de ser un espacio de reproducción para convertirse en un territorio de encuentro, creación y construcción compartida de sentido, lo que genera liberación. La mediación, entendida así, exige al docente algo más que dominio disciplinar o habilidades didácticas; exige presencia, escucha genuina, conciencia y dejarse sorprender por el otro. En una palabra, exige ternura.

La ternura como condición de la aprendiencia

Durante mucho tiempo la ternura ha sido expulsada del vocabulario pedagógico, pues se la consideró asunto sentimental, poco riguroso, impropio del discurso académico sobre educación. Es decir, como si el afecto y el intelecto fueran territorios que no se conocen entre sí, como si la seriedad pedagógica y el vínculo amoroso no pudieran habitar el mismo espacio.

La reivindicación de la ternura supone, además, cuestionar la histórica escisión moderna entre razón y emoción que ha contribuido a invisibilizar dimensiones esenciales de la aprendiencia. Reconocer esta separación como una construcción cultural permite comprender que conocer, sentir y vincularse constituyen procesos inseparables en la experiencia educativa.

Assmann (2002) fue uno de los primeros en cuestionar esa dicotomía con contundencia. Para el teólogo y pedagogo brasileño, el placer y la ternura no son elementos ornamentales del aprendizaje, sino su condición vital: un ser humano que no disfruta lo que aprende definitivamente no aprende bien; la aprendiencia es siempre una experiencia corporal y emocional; no hay pensamiento genuino desvinculado de la vida, del deseo y del placer de conocer.

En sintonía con esta idea, Maturana (1990) aporta una mirada más profunda: el amor no es un sentimiento romántico sino “la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia” (p. 11). Sin esa emoción que funda lo humano, no hay acción relacional, solo instrucción.

La ciencia, por su parte, confirma lo que estos pensadores intuían sobre el funcionamiento del cerebro, los hallazgos son contundentes de acuerdo con Ibarrola (2013): “Hoy sabemos que el binomio emoción-cognición es insoluble, debido al diseño y funcionamiento del cerebro. Por tanto, la emoción es un ingrediente básico del proceso cognitivo, del razonamiento” (p. 20). Las emociones no interfieren en el aprendizaje, sino que lo organizan. Una persona que se siente segura, valorada y vinculada afectivamente aprende de manera más profunda, más duradera y más significativa.

Hablar de la pedagogía de la ternura es justamente hablar de la decisión del docente de mirar al aprendiente como un ser completo, con conocimientos, emociones, una historia y una dignidad irreductible. Visualizarla desde su complejidad es reconocer que la aprendencia no ocurre en el vacío, sino en el encuentro, en la confianza, en el espacio que se abre cuando hay conexión en la mirada, en la escucha. La ternura, entonces, no se opone al rigor; lo hace posible.

La pedagogía de la ternura no nace de un único autor; emerge como construcción teórica y práctica en el contexto latinoamericano, orientada a rehumanizar la educación mediante la centralidad del cuidado, el vínculo y la dignidad. Cussiánovich (2010) la desarrolla proponiendo una educación que reconozca a los sujetos como protagonistas capaces de construir sentido desde relaciones basadas en el respeto y la afectividad. Desde esta convergencia entre Cussiánovich (2010), Freire (1997) y Maturana (1990), la ternura se comprende como principio ético que orienta prácticas pedagógicas más conscientes, inclusivas e integrales.

Horizonte integrador de las ideas: una educación que libera

Si el pensamiento complejo enseña a mirar la realidad sin fragmentarla, la mediación pedagógica invita a construir el conocimiento en el encuentro con el otro y la ternura emerge como condición emocional y epistemológica de todo aprendizaje significativo, entonces Freire (1997) es el horizonte donde estas ideas convergen y cobran sentido.

Kohan (2020) plantea que el legado de Freire no se reduce a un método ni a un programa pedagógico, pues constituye una forma de vida dedicada a la educación. En este tenor, el amor adquiere un lugar central como fuerza vital en educación: cuanto más se educa, más se ama; cuanto más se ama, más se educa. Así, una mediación educativa que transforma la vida de quienes participan en ella aumenta su potencia de vivir y da sentido a la propia existencia. Esta lectura filosófica resuena con la tesis que aquí se defiende: la ternura pedagógica no constituye un gesto meramente sentimental, sino la condición ética y relacional que —en articulación con el pensamiento complejo— hace posible un encuentro auténticamente transformador.

Educación no es un acto neutral. Toda práctica pedagógica toma partido. El concepto de educación liberadora parte de una premisa radical: el ser humano es un ser inacabado en permanente proceso de hacerse, y la educación auténtica es aquella que acompaña ese proceso con diálogo y amor crítico. Ese amor crítico es quizás la contribución más profunda de Freire (2005); no se trata del amor que evita el conflicto o confunde la ternura con permisividad; es, como el pedagogo (2004) señala: “La educación es un acto de amor, por

tanto, un acto de valor” (p. 92). Un amor que dignifica, que cree en el otro, que se niega a tratarlo como objeto de instrucción y lo reconoce como protagonista de su propia historia.

Esta mirada resuena profundamente con los autores antes mencionados: Maturana (1999) habla del otro como legítimo otro; Assmann (2002) reivindica el placer como condición del aprendizaje; Najmanovich (2008) invita a tejer con sentido desde la experiencia vivida y como acto de germinación humana. Todo lo planteado en este trabajo proviene de disciplinas y lenguajes distintos, pero apunta al mismo horizonte: una educación que no fragmente, no domestique, no ignore la curiosidad, el cuerpo ni las emociones; que reconozca a cada aprendiente como inteligencia viva, digna de ser acompañada.

Además, Freire (1997) resalta que ese acompañamiento solo es posible cuando el docente reconoce que también aprende, que no tiene todas las respuestas, que el acto educativo es un espacio de construcción mutua. Volver a la cisterna es reconocer a una docente que se asoma a ese huequito en el concreto junto a sus estudiantes, que no sabe lo que van a descubrir, que aprende con ellos, que está encarnando sin saberlo la pedagogía de la ternura, un sueño de muchos educadores.

La escena de la cisterna permite sostener, en suma, que una experiencia educativa se torna genuinamente liberadora cuando el pensamiento complejo posibilita comprender la realidad en su tejido multidimensional, la mediación pedagógica acompaña la construcción de sentido y la ternura configura el horizonte ético desde el cual se reconoce al otro como legítimo otro.

Aunque esta reflexión parte de una experiencia situada en la educación preescolar, trasciende cualquier nivel, etapa o modalidad; no se limita a algún espacio ni a un momento específico del desarrollo humano, pues expresa una forma de comprender la educación como múltiples procesos permanentes de creación de significados, capacidad de asombrarse, formular preguntas, establecer vínculos y abrirse a nuevas comprensiones, que acompañan al ser humano en toda su vida. Educar, entonces, no consiste únicamente en formar estudiantes para responder a las demandas de un sistema, sino en acompañar seres humanos capaces de observar su realidad, preguntarse, vincularse y participar conscientemente en la construcción compartida de una educación que libera.

Conclusión

El recorrido realizado permite reafirmar la tesis que orientó este artículo: una experiencia educativa genuinamente liberadora no depende únicamente del dominio de contenidos o de la aplicación de métodos, sino de la articulación entre el pensamiento complejo, la mediación

pedagógica intencionada y la ternura como condición ética del vínculo pedagógico. Educar implica acompañar procesos humanos complejos, irrepetibles y profundamente relacionales en los que conocer, sentir y construir sentido forman parte de una misma experiencia.

En este horizonte, la ternura pedagógica no es un lujo ni un rasgo de personalidad de ciertos docentes especialmente sensibles; tampoco es atribuible a cierto rango de edad ni a algún género en específico; es una condición estructural de toda práctica educativa que aspire a humanizar el aprendizaje de cualquier persona.

Las ideas aquí desarrolladas permiten reconocer tres claves para una pedagogía que libera: pensar complejo, mediar con intención y escuchar con ternura. Ninguna funciona de manera aislada: sin complejidad, la mediación corre el riesgo de convertirse en receta; sin mediación, la ternura puede reducirse a buena intención; y sin ternura, el pensamiento complejo pierde su horizonte humano.

Sin embargo, reconocer esto no es suficiente; el verdadero desafío permanece en el aula, en la cotidianidad de cada encuentro pedagógico: ¿los mediadores son capaces de sostener la pregunta cuando la respuesta sería más cómoda?, ¿celebrar el error cuando el currículo nos presiona?, ¿mirar a cada persona como un ser completo cuando el sistema les pide resultados medibles? Esas preguntas no tienen respuesta única ni definitiva; quizás esa sea su mayor virtud.

De la complejidad a la ternura no es un camino lineal ni simple; es un camino que incomoda, que desafía certezas, que se construye cada día, en cada aula, en cada mirada dignificante que dice al otro: aquí estoy, te escucho, creo en ti; también en cada docente que se asoma junto a sus estudiantes a la cisterna de sus propias preguntas, sin prisa por dar la respuesta, con la humildad de quien también está aprendiendo.

La escena de la cisterna permite comprender, en suma, el recorrido que sostiene esta propuesta: de la complejidad a la ternura. El pensamiento complejo invita a habitar la incertidumbre, reconocer la multiplicidad de posibilidades y comprender que el conocimiento emerge en relación con otros. La mediación pedagógica acompaña ese proceso a través de una presencia docente que escucha, orienta y sostiene la exploración, y la pedagogía de la ternura se manifiesta en la capacidad de cuidar el tiempo de la pregunta, reconociendo que cada aprendiz requiere espacios donde pueda construir sentido desde su propia experiencia. Así, la aprendencia surge de un encuentro educativo donde la curiosidad, el vínculo y la apertura posibilitan una transformación genuinamente liberadora.

La invitación para quien recorra estas líneas es sencilla: ante una pregunta inesperada, incómoda o curiosa de algún estudiante, haga una pausa antes de responder y

reconozca en ella una posibilidad para explorar, dialogar y construir sentido de manera compartida. Posiblemente en estas situaciones cotidianas —aparentemente pequeñas— será donde cobra vida una pedagogía que libera.

Tal vez aquellos niños nunca buscaron encontrar un ojo reflejado en la cisterna, lo que realmente descubrieron fue un espacio capaz de preservar la pregunta antes que apresurar la respuesta. En ese gesto sencillo se condensa el sentido de una mediación pedagógica que, desde el pensamiento complejo y la pedagogía de la ternura, hace posible la aprendencia como experiencia profundamente humana.

Tal vez educar consista precisamente en eso: dos miradas llenas de incertidumbre que al asomarse juntas a la cisterna de sus preguntas, se descubran mutuamente en el reflejo. **SC**

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad de La Salle Costa Rica por abrir caminos hacia el pensamiento complejo y desafiarme a resignificar mi mediación desde una mirada más humana, integral y consciente. Agradezco también a mis maestros y a cada aprendiente con quien he compartido el camino; cada uno de ellos ha dejado una huella significativa en mi historia de vida.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención de agencias de financiamiento del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Referencias

- Ambrosy Velarde, I. L. (2023). Entrevista al Dr. Juan Martín López-Calva. El bien común, horizonte orientador para una educación e investigación educativa transformadora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 229-252. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.539>
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Calvo Muñoz, C. (2013). *Del mapa escolar al territorio educativo: Diseñando la escuela desde la educación* (5.ª ed.). Editorial Universidad de La Serena.

- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana: ensayo sobre pedagogía de la ternura* (2ª ed.). IFEJANT.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gutiérrez, F., y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. IIME/RNTC.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. SM.
- Kohan, W. O. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLACSO.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette/CED.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Biblos.
- Open AI. (2026). Chat GPT-4º, 10 de julio de 2026 [Elaboración de esquema].
<https://chat.openai.com>
- Videla Reyes, R. A., y Calvo Muñoz, C. M. (2021). De la epistemología lineal de la escolarización hacia una epistemología circular de la educación. *Educere*, 25(81), 353-363. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225003/html/>