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 15

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

Data de submissão: 17/08/2026
Data de aceite: 04/09/2026

Humberto Álvarez Sepúlveda
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción – Chile
https://orcid.org/0000-0001-5729-3404

RESUMEN: Este capítulo analiza críticamente la representación del antiguo Egipto en la enseñanza escolar y el riesgo de reducir más de tres milenios de historia a faraones, pirámides, momias y curiosidades culturales. El análisis se organiza en tres ejes: la monumentalización de Egipto mediante sus grandes construcciones y gobernantes; la exotización derivada de la egiptomanía y la cultura popular; y las posibilidades de recuperar su historicidad mediante el estudio del cambio, la diversidad social y las evidencias. Metodológicamente, se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada, desarrollada desde un enfoque cualitativo-interpretativo y mediante un diseño narrativo de tópico. Se sostiene que el problema no reside en enseñar pirámides o faraones, sino en convertirlos en representaciones autosuficientes de toda una civilización. En conclusión, una enseñanza históricamente fundamentada debe transformar la fascinación por Egipto en preguntas sobre procesos, actores, cambios y evidencias.

PALABRAS CLAVE: antiguo Egipto; enseñanza de la historia; mundo antiguo; exotización; pensamiento histórico.

AN EGYPT WITHOUT HISTORY? PHARAOHS, PYRAMIDS, AND EXOTICIZATION IN THE SCHOOL TEACHING OF THE ANCIENT WORLD

ABSTRACT: This chapter critically examines representations of ancient Egypt in school history education and the risk of reducing more than three millennia of history to pharaohs, pyramids, mummies, and cultural curiosities. The analysis is organized around three dimensions: the monumentalization of Egypt through its great buildings and rulers; the exoticization produced by Egyptomania and popular culture; and the possibilities of recovering its historicity through the study of change, social diversity, and historical evidence. Methodologically, the study is based on a scoping review of specialized literature, employing a qualitative-interpretative approach and a narrative-topical design. It argues that the problem does not lie in teaching about pyramids or pharaohs, but in turning them into self-contained representations of an entire civilization. In conclusion, historically grounded teaching should transform fascination with Egypt into questions about processes, actors, change, and evidence.

KEYWORDS: ancient Egypt; history education; ancient world; exoticization; historical thinking.

1. INTRODUCCIÓN

El antiguo Egipto ocupa un lugar excepcional dentro del imaginario escolar sobre el mundo antiguo. Pirámides, momias, faraones, esfinges, jeroglíficos y divinidades antropomorfas forman parte de un repertorio visual reconocible incluso antes de que los estudiantes entren en contacto formal con su historia. Pocas sociedades antiguas poseen una presencia comparable en películas, documentales, videojuegos, museos, literatura infantil y productos turísticos (Moser, 2006; Riggs, 2014; Shaw, 2021). Esta extraordinaria visibilidad constituye una ventaja educativa potencial, porque permite iniciar la enseñanza desde conocimientos y representaciones culturales previamente adquiridos. Sin embargo, como argumenta Doull (2021), la enseñanza del antiguo Egipto corre también el riesgo de concentrarse en un repertorio limitado de contenidos llamativos —jeroglíficos, momificación, pirámides y faraones— en detrimento de una comprensión coherente de su extensa trayectoria histórica.

La dificultad comienza cuando determinadas imágenes adquieren la capacidad de representar por sí solas más de tres mil años de historia. El Egipto de las pirámides de Guiza, correspondiente fundamentalmente al Reino Antiguo, puede aparecer en el mismo horizonte didáctico que Tutankamón, Ramsés II o Cleopatra, pese a estar separados por períodos que exceden con amplitud la distancia temporal existente entre numerosos acontecimientos de la historia moderna. Wilkinson (2013) y Van de Mieroop (2021) muestran, por el contrario, que la historia egipcia estuvo marcada por procesos de centralización, fragmentación, expansión territorial, crisis dinásticas, dominaciones extranjeras y profundas modificaciones en las relaciones entre monarquía, administración, sacerdocios y élites regionales. Cuando estas transformaciones se diluyen bajo la etiqueta general de "civilización egipcia", la duración histórica puede confundirse con inmovilidad.

La representación escolar de Egipto tampoco constituye un reflejo directo y transparente de la antigüedad. Desde el siglo XIX, la arqueología, el coleccionismo, los museos y la cultura popular participaron activamente en la producción de una determinada imagen de esta sociedad. Reid (2002) ha mostrado que el surgimiento de la egiptología moderna estuvo estrechamente relacionado con las relaciones políticas, culturales e imperiales entre Egipto y Europa, mientras Moser (2006) demuestra que los museos occidentales no se limitaron a conservar objetos faraónicos, sino que contribuyeron a establecer determinadas formas de representar la civilización egipcia. La selección de momias, sarcófagos, esculturas colosales y objetos funerarios produjo un imaginario particularmente eficaz, pero necesariamente parcial. La escuela hereda parte de este repertorio cuando presenta Egipto a partir de sus elementos visualmente más espectaculares.

El problema no reside en estudiar pirámides, momias o faraones. Estos elementos constituyen fuentes imprescindibles para comprender las sociedades egipcias. Una pirámide puede informar sobre organización política, capacidad administrativa, movilización de trabajo, conocimientos técnicos y legitimación religiosa; una momia permite abordar concepciones del cuerpo, prácticas funerarias, diferenciación social y creencias sobre la existencia después de la muerte; y el faraón constituye una figura fundamental para comprender las formas de autoridad y representación política. La dificultad surge cuando esos elementos dejan de funcionar como evidencias para estudiar relaciones y procesos y se convierten en el objetivo último del aprendizaje. En ese momento, la pregunta histórica "¿qué permite comprender este monumento sobre la sociedad que lo construyó?" puede ser sustituida por una aproximación descriptiva concentrada en dimensiones, curiosidades y excepcionalidad.

En este contexto, el presente ensayo busca responder a la siguiente interrogante: ¿En qué medida la enseñanza escolar centrada en faraones, pirámides, momias y elementos considerados exóticos termina construyendo un "Egipto sin historia", y cómo puede recuperarse su historicidad sin renunciar a los contenidos que tradicionalmente despiertan mayor interés?. Para abordar esta pregunta, la discusión se organiza en tres ejes complementarios. En primer lugar, se examina cómo el predominio de faraones y construcciones monumentales puede transformar la historia egipcia en una narrativa de grandes personajes y obras excepcionales. En segundo término, se analiza la producción de un Egipto exótico mediante la egiptomanía, las momias, los misterios y la recepción occidental de la cultura faraónica. Finalmente, se estudian las posibilidades de desplazar el énfasis desde la descripción de una civilización estática hacia el análisis del cambio, la diversidad social y las evidencias históricas.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada, siguiendo los lineamientos generales propuestos por Arksey y O'Malley (2005), orientada a identificar y relacionar las principales interpretaciones historiográficas y didácticas sobre la representación del antiguo Egipto. Esta modalidad resulta pertinente debido al carácter interdisciplinario del problema, cuya comprensión requiere integrar aportes procedentes de la egiptología, historia social, historia cultural, estudios de recepción, museología y didáctica de la historia. La revisión no pretende determinar cuantitativamente cuántas veces aparecen pirámides, faraones o momias en una muestra internacional de textos escolares, sino examinar críticamente los marcos que permiten comprender por qué estos

elementos han llegado a adquirir una centralidad tan pronunciada en la representación educativa del mundo egipcio.

La búsqueda bibliográfica se realizó principalmente en Web of Science, Scopus, ERIC y Google Scholar, por su cobertura de literatura especializada en historia, arqueología, educación y ciencias sociales. Se consideraron estudios sobre historia política y social del antiguo Egipto, recepción cultural, egiptomanía, musealización y enseñanza del pensamiento histórico. Se priorizaron monografías académicas, artículos revisados por pares y trabajos metodológicos relevantes, incluyendo aportes de Wilkinson (2013), Kemp (2018) y Van de Mieroop (2021) sobre el desarrollo histórico egipcio, y de Reid (2002), Moser (2006) y Riggs (2014) sobre su recepción e interpretación en contextos modernos.

Los principales descriptores considerados fueron *ancient Egypt*, *Egypt history education*, *Egypt in textbooks*, *Egyptomania*, *representation of ancient Egypt*, *Egyptian archaeology*, *pharaohs*, *pyramids*, *mummies*, *historical thinking*, *historical representation* y *Eurocentrism*. La selección privilegió investigaciones capaces de problematizar la distancia entre el conocimiento histórico disponible sobre la complejidad egipcia y determinadas representaciones simplificadas de esta sociedad. No se consideraron como fuentes historiográficas aquellos contenidos cuyo propósito principal consistía en reproducir relatos sensacionalistas sobre misterios, maldiciones o tecnologías perdidas, aunque este tipo de materiales sí fue conceptualmente relevante como expresión de una determinada recepción contemporánea de Egipto.

La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y un diseño narrativo de tópico. El corpus bibliográfico se organizó en tres categorías analíticas: monumentalización del pasado egipcio; exotización y recepción cultural; e historicidad, diversidad social y pensamiento histórico. La primera categoría permitió analizar la tendencia a concentrar la representación de Egipto en faraones, tumbas y grandes construcciones. La segunda examinó la asociación cultural entre Egipto, misterio, muerte y excepcionalidad. La tercera permitió explorar propuestas capaces de devolver temporalidad y agencia a la sociedad estudiada. Estas categorías no suponen que las pirámides o las momias sean contenidos inadecuados, sino que permiten evaluar la función interpretativa que desempeñan dentro de una narrativa escolar más amplia.

Por último, la revisión adopta como criterio interpretativo la necesidad de evitar dos posiciones igualmente problemáticas. La primera consistiría en considerar que todo uso didáctico de faraones, pirámides o momias constituye necesariamente una forma de trivialización, lo cual desconocería su enorme potencial para introducir problemas históricos relevantes. La segunda supondría asumir que la popularidad y el atractivo visual de estos contenidos garantizan por sí mismos una comprensión histórica de Egipto.

Entre ambas posiciones, este ensayo sostiene que la cuestión fundamental depende de las preguntas formuladas. Un monumento puede ser tratado como curiosidad o como evidencia; una momia puede convertirse en espectáculo o servir para analizar desigualdad y concepciones culturales; un faraón puede ser presentado como personaje excepcional o como expresión de relaciones políticas históricamente situadas.

3. FARAONES Y PIRÁMIDES: CUANDO LA MONUMENTALIDAD TERMINA SUSTITUYENDO A LA HISTORIA

La monumentalidad constituye probablemente la puerta de entrada más poderosa hacia el antiguo Egipto. La Gran Pirámide de Guiza, la Esfinge, los templos de Karnak y Luxor o las tumbas del Valle de los Reyes producen una impresión difícilmente comparable con otros vestigios del mundo antiguo. Esta capacidad visual explica parcialmente su centralidad educativa. No obstante, una construcción monumental puede estudiarse de maneras profundamente diferentes. Si la pirámide se presenta fundamentalmente mediante su altura, número aproximado de bloques, antigüedad o supuestos misterios constructivos, el monumento se transforma en una curiosidad técnica. Si, en cambio, se pregunta qué condiciones políticas, económicas, administrativas y sociales permitieron su construcción, se convierte en una fuente para comprender el funcionamiento del Estado egipcio. Kemp (2018) insiste precisamente en que la organización política egipcia debe entenderse a partir de las relaciones entre instituciones, comunidades, economía y representaciones ideológicas.

Las pirámides de Guiza permiten ilustrar esta diferencia. Su construcción durante la IV dinastía evidencia la posibilidad de movilizar recursos, organizar trabajadores, garantizar aprovisionamiento, administrar territorios y concentrar excedentes. El monumento puede conducir, por tanto, hacia preguntas sobre el funcionamiento de la monarquía y sobre las comunidades que participaron en los proyectos estatales. La arqueología ha permitido abandonar progresivamente imágenes populares de enormes masas de esclavos construyendo pirámides bajo coerción absoluta y sustituirlas por interpretaciones considerablemente más complejas sobre trabajadores organizados, especialistas y sistemas de abastecimiento (Lehner, 2019). Desde esta perspectiva, preguntar "¿cómo pudieron construir las pirámides?" resulta menos fértil históricamente que preguntar "¿qué tipo de organización social hizo posible su construcción?".

La concentración en faraones célebres puede producir una simplificación comparable. Keops, Hatshepsut, Akhenatón, Tutankamón, Ramsés II y Cleopatra aparecen reiteradamente como rostros de la historia egipcia. Su inclusión resulta legítima,

pero la selección posee consecuencias narrativas. Tutankamón constituye un caso particularmente revelador. Su importancia contemporánea se encuentra fuertemente determinada por el descubrimiento de su tumba en 1922 y por la extraordinaria repercusión cultural de los objetos allí recuperados. Riggs (2014) muestra que las momias y los hallazgos arqueológicos poseen una historia moderna de recepción que condiciona las maneras actuales de interpretarlos. Desde el punto de vista político, sin embargo, Tutankamón no representa uno de los reinados más transformadores de la historia egipcia. Confundir celebridad cultural moderna con importancia histórica antigua constituye precisamente uno de los riesgos de una narrativa centrada en personajes icónicos.

La monumentalización también puede borrar diferencias cronológicas. La construcción de la Gran Pirámide de Keops se sitúa aproximadamente a mediados del tercer milenio a. C.; Tutankamón reinó más de un milenio después y Cleopatra VII vivió durante el siglo I a. C. Sin embargo, las representaciones escolares y populares pueden hacer convivir estos elementos dentro de un espacio genérico denominado "antiguo Egipto". Van de Mieroop (2021) demuestra que entre esos períodos se produjeron transformaciones profundas: crisis del poder central, reunificaciones territoriales, expansión imperial durante el Reino Nuevo, contactos internacionales, dominaciones libias, nubias, asirias y persas y, finalmente, el establecimiento de una monarquía macedónica. Presentar todos estos momentos como expresiones equivalentes de una civilización esencialmente inmutable equivale a reducir la duración histórica a una simple repetición.

El problema, por consiguiente, no se resuelve retirando los monumentos del currículo, sino devolviéndoles contexto histórico. Una pirámide puede utilizarse para estudiar organización estatal y trabajo; un templo, para analizar relaciones entre economía, religión y autoridad política; una tumba, para examinar desigualdad y representación social; y una estatua faraónica, para investigar las formas mediante las cuales el poder construye una imagen de sí mismo. El cambio parece pequeño, pero modifica profundamente la experiencia educativa. La pregunta deja de centrarse únicamente en aquello que los egipcios construyeron y comienza a interrogar qué relaciones humanas hicieron posible esas obras. Bajo esta perspectiva, las pirámides dejan de sustituir a la historia y comienzan precisamente a revelarla.

4. DE LAS MOMIAS A LAS MALDICIONES: EGIPTOMANÍA, MISTERIO Y CONSTRUCCIÓN DE UNA CIVILIZACIÓN EXÓTICA

La representación contemporánea del antiguo Egipto no puede comprenderse únicamente a partir de aquello que ocurrió durante el período faraónico. Existe también

una historia posterior de interpretación, apropiación y transformación de sus símbolos. Desde las campañas napoleónicas y el desarrollo de la egiptología decimonónica hasta el cine, la literatura y los videojuegos actuales, Egipto ha sido convertido repetidamente en escenario de misterios, tesoros, tumbas, maldiciones y conocimientos secretos (Shaw, 2021). Moser (2006) demuestra que la imagen pública del Egipto antiguo fue producida activamente a través de exposiciones museísticas que seleccionaron determinadas piezas y modos de presentación. Aquello que el visitante considera representativo de Egipto depende, por tanto, de decisiones modernas sobre qué conservar, exhibir y destacar.

La momia ocupa un lugar central dentro de este proceso. Desde un punto de vista histórico, las prácticas de momificación constituyen una extraordinaria fuente para examinar concepciones religiosas, técnicas de conservación, creencias funerarias y desigualdades sociales. A pesar de ello, la cultura popular transformó frecuentemente el cuerpo momificado en un objeto de terror o fascinación morbosa. Riggs (2014) muestra que las momias poseen una biografía moderna asociada con excavación, coleccionismo, exhibición, ciencia y entretenimiento. Por tanto, cuando la enseñanza reproduce únicamente el aspecto llamativo del procedimiento —extracción de órganos, vendaje del cuerpo, uso del natrón— sin relacionarlo con el sistema religioso y social en el que adquiría significado, puede reforzar precisamente aquella imagen de una civilización extraña obsesionada con la muerte.

Una dificultad comparable se encuentra en la persistencia de los denominados "misterios de Egipto". Pirámides construidas mediante conocimientos supuestamente inexplicables, maldiciones asociadas con tumbas faraónicas, cámaras secretas, mensajes ocultos o tecnologías perdidas constituyen narrativas de gran popularidad. El problema no se encuentra en utilizar estas afirmaciones como punto de partida. De hecho, pueden constituir oportunidades educativas valiosas para enseñar análisis de evidencias. La dificultad surge cuando la formulación de la pregunta presupone que existe un misterio debido únicamente a que una determinada realización antigua parece extraordinaria desde una mirada actual. El carácter monumental de una construcción no demuestra que su proceso de producción resulte arqueológicamente inexplicable.

La exotización posee también una dimensión política y cultural. Reid (2002) ha mostrado que la egiptología se desarrolló en medio de relaciones coloniales y disputas respecto de quién tenía derecho a descubrir, interpretar, extraer y conservar el patrimonio faraónico. Desde el siglo XIX, Egipto fue presentado simultáneamente como cuna de una civilización admirable y como un pasado separado de las poblaciones modernas que habitaban el propio territorio. Esta tensión resulta importante para la educación

porque permite preguntar quién construye el conocimiento sobre el pasado y desde qué posiciones. Los museos europeos y estadounidenses que conservan importantes colecciones egipcias pueden estudiarse como evidencia de una historia moderna de arqueología, imperialismo, coleccionismo y circulación internacional de antigüedades.

La enseñanza de la historia puede aprovechar la popularidad del Egipto exótico para desnaturalizarlo. En lugar de presentar la "maldición de Tutankamón" como una curiosidad secundaria, podría investigarse cómo se construyó mediáticamente esa narrativa y qué relación tuvo con el descubrimiento de la tumba. En vez de preguntar solamente cómo se fabricaba una momia, puede interrogarse por qué diferentes grupos sociales tenían acceso desigual a determinados tratamientos funerarios. Y frente a una afirmación sobre tecnologías misteriosas, puede solicitarse al alumnado identificar qué tipo de evidencia sería necesaria para respaldarla. La exotización deja entonces de ser un problema que debe simplemente eliminarse y se convierte en un objeto histórico susceptible de análisis. De este modo, el estudiante aprende no solo acerca del antiguo Egipto, sino también acerca de las sociedades modernas que han imaginado y reconstruido ese pasado.

5. DEL EGIPTO ETERNO AL EGIPTO HISTÓRICO: CAMBIO, DIVERSIDAD SOCIAL Y EVIDENCIAS EN LA ENSEÑANZA

La recuperación de la historicidad del antiguo Egipto exige, en primer término, devolverle temporalidad. Expresiones habituales como "los egipcios creían", "los egipcios construían" o "la sociedad egipcia estaba organizada" presentan utilidad introductoria, pero pueden transmitir la impresión de una cultura uniforme que habría permanecido esencialmente idéntica durante milenios. Wilkinson (2013) y Van de Mieroop (2021) muestran una realidad considerablemente distinta. El poder faraónico experimentó períodos de gran centralización y etapas de profunda fragmentación; la extensión territorial de Egipto varió; las relaciones con Nubia y el Levante cambiaron; las estructuras administrativas se transformaron; e incluso determinadas concepciones religiosas experimentaron importantes modificaciones. Enseñar esta secuencia permite comprender que la continuidad cultural no excluye el cambio histórico.

Un segundo desplazamiento consiste en ampliar el repertorio de actores. La historia egipcia no estuvo protagonizada exclusivamente por faraones, sacerdotes y arquitectos. Campesinos, trabajadores, artesanos, soldados, escribas, mujeres y familias desarrollaron experiencias que pueden reconstruirse parcialmente mediante evidencias arqueológicas y documentales. Deir el-Medina proporciona un ejemplo excepcional. La comunidad de trabajadores vinculada a la construcción de tumbas reales durante

el Reino Nuevo produjo documentación que permite aproximarse a salarios, disputas, relaciones familiares, enfermedades y conflictos laborales. El episodio de las protestas ocurridas durante el reinado de Ramsés III, frecuentemente caracterizadas como una de las primeras huelgas documentadas, permite presentar un Egipto en el que personas alejadas de las élites podían actuar colectivamente frente a problemas de abastecimiento (Zingarelli, 2017).

La incorporación de mujeres exige una precaución semejante. Añadir únicamente figuras excepcionales como Hatshepsut, Nefertiti o Cleopatra puede ampliar la narrativa tradicional, pero no necesariamente transforma su lógica. La historia social permite formular preguntas diferentes: ¿qué derechos patrimoniales podían ejercer determinadas mujeres?, ¿qué funciones desempeñaban dentro de la economía familiar?, ¿qué diferencias existían según posición social?, ¿cómo aparecen representadas en documentos y monumentos?. Estas interrogantes permiten desplazar la atención desde unas pocas mujeres excepcionales hacia las diversas formas de agencia, autonomía y participación económica y social femenina documentadas en el antiguo Egipto (Ayad, 2022). El mismo criterio puede aplicarse a escribas y artesanos. Aprender a escribir un nombre mediante signos jeroglíficos puede constituir una actividad motivadora, pero comprender quién sabía escribir, para quién producía documentos y qué posición social otorgaba ese conocimiento convierte la escritura en un problema propiamente histórico.

La didáctica del pensamiento histórico ofrece herramientas útiles para realizar esta transformación. Wineburg (2001) advierte que comprender históricamente exige aprender a situar las acciones humanas dentro de contextos distintos del presente, mientras Seixas y Morton (2013) destacan conceptos como evidencia, continuidad y cambio, causalidad y perspectiva histórica. Aplicados al antiguo Egipto, estos principios permiten formular preguntas que superan la acumulación de características: ¿qué cambió entre el Reino Antiguo y el Reino Nuevo?, ¿qué evidencias permiten conocer la vida cotidiana?, ¿por qué disminuyó el poder central al final de determinados períodos?, ¿cómo se relacionaban Egipto y Nubia?, ¿qué puede inferirse de una escena funeraria y qué no puede concluirse únicamente a partir de ella?. Cada pregunta obliga a utilizar información factual, pero le asigna una función explicativa.

Una unidad escolar podría estructurarse, por ejemplo, alrededor de la pregunta “¿permaneció Egipto igual durante tres mil años?”. Los estudiantes podrían comparar mapas de distintos períodos, observar cambios en la extensión territorial, contrastar monumentos del Reino Antiguo y del Reino Nuevo, analizar documentación procedente de Deir el-Medina y estudiar transformaciones en la posición internacional de Egipto. Las

pirámides, las momias y los faraones continuarían presentes, pero funcionarían como evidencias dentro de un problema histórico más amplio. Este desplazamiento resulta coherente con enfoques de enseñanza de la historia antigua que articulan conocimiento sustantivo, investigación histórica, análisis de fuentes y construcción de explicaciones (Molina, 2025). Por tanto, el cambio pedagógico consiste en transformar la fascinación inicial en una investigación sobre el tiempo, las relaciones sociales y las evidencias. De esta manera, solo será posible que el antiguo Egipto deje de ser una colección de maravillas y vuelva a convertirse en una sociedad histórica.

6. CONCLUSIÓN

La presencia privilegiada del antiguo Egipto dentro de la cultura escolar constituye simultáneamente una oportunidad y un problema. Sus monumentos, personajes y prácticas funerarias proporcionan recursos visuales extraordinariamente eficaces para despertar interés por el mundo antiguo. Sin embargo, precisamente esa capacidad de fascinación puede terminar desplazando aquello que debería constituir el centro de la enseñanza de la historia: la explicación de sociedades humanas situadas en el tiempo. Cuando pirámides, momias, faraones y jeroglíficos son presentados como características permanentes y autosuficientes, más de tres mil años de transformaciones pueden condensarse en una imagen inmóvil. El resultado no es la ausencia de Egipto en el currículo, sino una forma paradójica de abundancia sin historicidad.

El primer mecanismo que favorece este proceso es la monumentalización. Las pirámides y los grandes templos poseen una relevancia histórica indiscutible, pero su espectacularidad puede ocultar las relaciones sociales que permitieron construirlos. De forma semejante, la centralidad de determinados faraones puede reducir la historia política a una sucesión de personajes excepcionales. Recuperar la dimensión histórica exige cambiar la pregunta formulada sobre ellos. El monumento debe conducir hacia el trabajo, la administración, la economía y el poder; el faraón hacia las formas de legitimación y autoridad; la tumba hacia la desigualdad, las creencias y las relaciones sociales. El objeto conserva su atractivo, pero deja de funcionar aisladamente.

La exotización constituye una segunda dimensión del problema. El Egipto de las maldiciones, momias vivientes, misterios arquitectónicos y conocimientos secretos posee una historia moderna estrechamente relacionada con la egiptomanía, los museos y la cultura popular. Reconocer esta construcción no implica negar que determinadas prácticas egipcias resulten culturalmente lejanas para el observador actual. Significa evitar que esa distancia sea interpretada como esencia de toda una sociedad. Las propias

representaciones modernas de Egipto pueden convertirse en fuentes para investigar cómo las sociedades occidentales han seleccionado, transformado y apropiado el pasado faraónico. Así, la enseñanza puede problematizar no solo qué sabemos sobre Egipto, sino también por qué hemos aprendido a imaginarlo de determinada manera.

La pregunta orientadora planteada permite concluir que la enseñanza centrada en faraones, pirámides, momias y elementos exóticos puede construir un "Egipto sin historia" cuando esos contenidos sustituyen el análisis de cambios, actores y procesos en lugar de funcionar como evidencias para comprenderlos. La distinción resulta decisiva. La pirámide no constituye el problema, ya que este aparece cuando no se pregunta quién la construyó, mediante qué organización y dentro de qué contexto. La momia tampoco constituye el problema; la dificultad surge cuando se reduce a curiosidad y se desconecta de prácticas sociales y concepciones religiosas. La finalidad debe ser impedir que la fascinación por el antiguo Egipto se convierta en sustituto de la explicación histórica.

Enseñar históricamente el antiguo Egipto implica, finalmente, devolverle aquello que una narrativa excesivamente monumental puede quitarle: tiempo, conflicto, diversidad y capacidad de transformación. Supone reconocer que los egipcios no vivieron durante tres mil años dentro de una misma sociedad inalterable, que los monumentos poseen contextos específicos, que los grupos sociales experimentaron el poder de manera desigual y que nuestras propias representaciones del pasado tienen una historia. Desde esta perspectiva, la pregunta más relevante ya no es simplemente qué construyeron los egipcios o cómo momificaban a sus muertos, sino qué permiten esas evidencias comprender acerca de sociedades que cambiaron a través del tiempo. Recuperar ese interrogante significa devolver historia al Egipto que la escuela conoce tan bien visualmente y, paradójicamente, puede conocer tan poco históricamente.

REFERENCIAS

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology, 8*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Ayad, M. (2022). *Women in ancient Egypt: Revisiting power, agency, and autonomy.* The American University in Cairo Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv2r4kwrg

Doull, K. (2021). *Teaching Ancient Egypt: Developing subject knowledge.* Primary History, 88.

Kemp, B. (2018). *Ancient Egypt: Anatomy of a civilization*. Routledge.

Lehner, M. (2019). Neighborhood to national network: Pyramid settlements of Giza. *Archaeological Papers of the American Anthropological Association, 30*(1), 20-38. https://doi.org/10.1111/apaa.12111

Molina, M. (2025). Ancient history education through project-based learning. *Journal of Classics Teaching, 26*(51), 88-93. https://doi.org/10.1017/S2058631024000783

Moser, S. (2006). *Wondrous curiosities: Ancient Egypt at the British Museum.* University of Chicago Press.

Reid, D. (2002). *Whose pharaohs? Archaeology, museums, and Egyptian national identity from Napoleon to World War I.* University of California Press.

Riggs, C. (2014). *Unwrapping ancient Egypt*. Bloomsbury Academic.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts.* Nelson Education.

Shaw, I. (2021). *Ancient Egypt: A very short introduction.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/actrade/9780198845461.001.0001

Van de Mieroop, M. (2021). *A history of ancient Egypt*. Wiley Blackwell.

Wilkinson, T. (2013). *The rise and fall of ancient Egypt.* Random House.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past.* Temple University Press.

Zingarelli, A. (2017). Huelgas de trabajadores en el Imperio Nuevo egipcio. En C. García y C. Astarita (Eds.), *Conflictos sociales en la Antigüedad y el feudalismo. El conflicto social precapitalista* (pp. 53-62). Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/191557

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