

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



EDITORIA
ARTEMIS
2026



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	Prof. ^a Dr. ^a 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
Prof.^a Dr.^a 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



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 Politécnico 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 Díaz, 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



Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.ª Dr.ª Livia 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 Rodríguez, 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

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 URUGUAYO CON IDENTIDAD

Alejandra Capocasale Bruno

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625311

CAPÍTULO 12170

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 REMISSIVO234

CAPÍTULO 6

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

Data de submissão: 31/08/2026

Data de aceite: 16/09/2026

Jaime Alberto Cabrera¹

<https://orcid.org/0000-0002-6180-4358>

María de los Ángeles Chamorro Zárate²

<https://orcid.org/0000-0003-1568-9608>

Héctor Venancio Narave Flores³

<https://orcid.org/0000-0002-3686-165X>

Jorge Antonio Flórez⁴

<https://orcid.org/0000-0002-8366-2370>

¹ Licenciado en Lengua Castellana. Especialista en Comunicación y creatividad para la docencia. Magister en educación con énfasis en docencia universitaria. Candidato a Doctor en Educación y Cultura Ambiental.

² Bióloga con maestría en Ciencias y doctorado en Ciencias Ambientales, miembro del SNII nivel 1. Fundadora de la Maestría en Gestión Ambiental para la Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana, docente y directora de trabajos recepcionales, especialista en educación ambiental.

³ Biólogo, maestro en Política, Gestión y Derechos Ambientales, doctor en Desarrollo Regional Sustentable miembro del SNII nivel 1. Coordinador de la maestría en Gestión Ambiental para la Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana, especialista políticas públicas y gestión ambiental.

⁴ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria e Investigación. Doctor en Educación y Cultura Ambiental, Universidad Surcolombiana.

RESUMEN: La educación rural en América Latina enfrenta desafíos derivados de la diversidad territorial, las desigualdades sociales, las transformaciones ambientales y la necesidad de construir propuestas curriculares capaces de responder a contextos locales heterogéneos. Este trabajo realiza un análisis comparativo de la educación rural en Colombia y México, con énfasis en las relaciones entre currículo, educación ambiental y sustentabilidad. A partir de una revisión crítico-reflexiva de marcos normativos, orientaciones curriculares, políticas educativas y experiencias académicas de ambos países, se examinan similitudes, divergencias y puntos de encuentro entre el sistema educativo colombiano y la Nueva Escuela Mexicana. El análisis evidencia que, pese a la persistencia de modelos estandarizados y enfoques tradicionales, en ambos contextos se observan procesos de transición hacia perspectivas educativas más críticas, humanistas, comunitarias y territorialmente situadas. Asimismo, se destaca la relevancia de la educación ambiental como eje articulador para fortalecer la relación entre escuela, comunidad, cultura y territorio, especialmente en poblaciones rurales y socialmente vulnerables. Se concluye que la construcción de currículos alternativos, interdisciplinarios y contextualizados constituye una vía pertinente para favorecer una educación integral orientada a la transformación social, la sustentabilidad y el reconocimiento de las particularidades de cada territorio.

PALABRAS CLAVE: educación rural; currículo crítico; educación ambiental; sustentabilidad; territorialidad; educación comparada; transformación educativa.

RURAL EDUCATION IN COLOMBIA AND MÉXICO: SIMILARITIES AND DIVERGENCES

ABSTRACT: Rural education in Latin America faces challenges arising from territorial diversity, social inequalities, environmental transformations, and the need to develop curricula capable of responding to heterogeneous local contexts. This study presents a comparative analysis of rural education in Colombia and Mexico, with particular emphasis on the relationships among curriculum, environmental education, and sustainability. Through a critical and reflective review of regulatory frameworks, curricular guidelines, educational policies, and academic experiences in both countries, the study examines similarities, differences, and points of convergence between the Colombian education system and Mexico's New Mexican School model. The analysis shows that, despite the persistence of standardized models and traditional educational approaches, both contexts reveal ongoing transitions toward more critical, humanistic, community-based, and territorially grounded perspectives. The study also highlights environmental education as a key integrative dimension for strengthening the relationship among schools, communities, culture, and territory, particularly in rural and socially vulnerable populations. It concludes that the development of alternative, interdisciplinary, and context-sensitive curricula represents a relevant pathway toward comprehensive education aimed at social transformation, sustainability, and recognition of the specific characteristics of each territory.

KEYWORDS: rural education; critical curriculum; environmental education; sustainability; territoriality; comparative education; educational transformation.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este texto es realizar un análisis comparativo entre la escuela Mexica y la colombiana con el fin de observar similitudes, diferencias y puntos de encuentro entre estos dos sistemas educativos dentro de las categorías: currículo, educación ambiental y Sustentabilidad.

Es importante señalar inicialmente que en los dos países existe un sistema educativo regulado por el Gobierno Nacional en el caso de Colombia y por el Gobierno Federal para el caso de México. En los dos países se imparte educación básica a través de los grados preescolares, primaria, secundaria; para el caso de México la preparatoria corresponde al nivel medio superior y a través de la educación superior se imparten programas educativos tanto de pregrado como de posgrado.

En este escrito abordaremos el estado actual de la propuesta colombiana en educación de acuerdo a las categorías nombradas y la Nueva Escuela Mexicana (NEM), iniciada en 2019 en México a través de una modificación a la Ley General de Educación. La NEM se concibe como “Un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista

y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; aprender acerca de cómo pensar; ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; adquirir valores éticos y democráticos; colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023).

La educación actual en los dos países haciendo un énfasis en una institución educativa colombiana en la cual se viene adelantado una investigación doctoral dentro de la ruralidad y desde el estudio de lo curricular, lo ambiental, lo político, cultural en relación a la nueva escuela mexicana dentro de sus desarrollos a partir de la alternatividad, la ruptura de los modelos tradicionales, las reformas estatales desde la perspectiva de las leyes de la educación.

Lo anterior, nos permitirá realizar un análisis crítico, reflexivo y propositivo a partir de las visiones de los dos modelos de educación que permita identificar similitudes, diferencias y puntos en común que puedan a portar a una aproximación de una educación integral.

Es importante señalar que finalmente este análisis y reflexión nos lleva a proponer derroteros desde la alternatividad a partir de los dos planteamientos México-colombianos y cómo estos pueden aportar a un currículo de corte alternativo desde la alternatividad y la sustentabilidad.

2. DESARROLLO

La educación rural en Colombia como en México ha pasado por una historia de formación de cohorte tradicional, disciplinar y enfocada al conocimiento disciplinar que ha venido siendo de-construida a través de procesos políticos, sociales y culturales.

Para el caso de Colombia, la educación es regulada por la ley general de educación 115 dispuso las orientaciones de cómo deben ser formados los niños desde la educación inicial hasta la secundaria. Dichos planteamientos se condesan en los estándares básicos para la educación que son según el MEN (Ministerio de Educación colombiano):

“Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1.º a 3.º, 4.º a 5.º, 6.º a 7.º, 8.º a 9.º, y 10.º a 11.º) el nivel de calidad que se aspira alcanzar”, Página web del MEN.

Esta realidad diversa hace que la educación colombiana no se puede encasillarse en Estándares sin tener en cuenta la cultura, la sociedad y los contextos de cada territorio.

De igual forma, plantea para la educación colombiana (pública y privada) complementariamente los DBA (Derechos básicos de aprendizaje) como derrotero de calidad:

“Conoce los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que son orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que establecen los aprendizajes esenciales por grado y área, explora su estructura, evidencias y ejemplos para fortalecer la planeación curricular y el seguimiento del aprendizaje en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales”, página web de Colombiaaprende adscrita al MEN.

Agregando en la página citada: “Sugerencia de uso: Podrás usar los DBA para planear clases, diseñar actividades integradas y evaluar aprendizajes de forma flexible y contextualizada”.

En dichas orientaciones se consignan lo que debe aprender un estudiante en el transcurso de su formación académica a para una “educación ideal”, en el sistema colombiano en las áreas que se consideran “fundamentales”: ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje, matemáticas, transición, inglés primario. A manera de ejemplo, un estudiante del grado 1 debe aprender:

1. Comprende que los sentidos le permiten percibir algunas características de los objetos que nos rodean (temperatura, sabor, sonidos, olor, color, texturas y formas). Evidencias de aprendizaje.
2. Comprende que existe una gran variedad de materiales y que éstos se utilizan para distintos fines, según sus características (longitud, dureza, flexibilidad, permeabilidad al agua, solubilidad, ductilidad, maleabilidad, color, sabor, textura).
3. Comprende que los seres vivos (plantas y animales) tienen características comunes (se alimentan, respiran, tienen un ciclo de vida, responden al entorno) y la diferencia de los objetos inertes.
4. Comprende que su cuerpo experimenta constantes cambios a lo largo del tiempo y reconoce a partir de su comparación que tiene características similares y diferentes a las de sus padres y compañeros”, página web de Colombiaaprende adscrita al MEN.

Sin embargo, desde la perspectiva crítica de la educación estos planteamientos son objeto de cuestionamiento. Existen diferentes estudios desde el grupo PACA y el Doctorado en Educación y cultura Ambiental, incluida la tesis doctoral que se está desarrollando por uno de los autores de este texto denominada “ Propuesta Curricular Alternativa desde Lineamientos Teóricos, Conceptuales y Metodológicos de la Ecología Crítica en el Municipio de San Vicente del Caguán, Caquetá-Colombia”, que evidencian la impertinencia de este modelo educativo que ha permeado la educación colombiana que constituye un manual o libreto dado a los educadores que debe cumplirse de manera

religiosamente estricta en los diferentes grados desde unos elementos constitutivos que no corresponden ni a los contextos ni las realidades educativas de Colombia.

Tanto Estándares Básicos de Aprendizaje como DBA constituyen los insumos con los cuales las instituciones educativas en Colombia; sin embargo, desde una perspectiva crítica el panorama de currículo se constituye una realidad más compleja que normas y documentos oficiales que desconocen las realidades educativas.

Dentro de la perspectiva del currículo crítico en términos generales, este se define como el artefacto cultural que plantea “qué” conocimientos que deben ser aprendidos por los estudiantes dentro del universo de saberes en la sociedad; es un recorte cultural-social (ya que no es posible abarcar toda la cultura) de lo que se considera debe ser enseñado en el proceso formativo del individuo en los establecimientos educativos. Se pregunta “qué”, conocimientos deben ser enseñados en la institución social denominada escuela. Según Silva (1999)

La pregunta “¿qué?”, a su vez, nos revela que las teorías del currículo están involucradas, explícita o implícitamente, en desarrollar criterios de selección que justifiquen la respuesta que dará esa pregunta. El currículo es siempre el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimientos y saberes se selecciona aquella parte que va a constituir precisamente el currículo. Las teorías del currículo, habiendo decidido qué conocimientos deben ser seleccionados, buscan justificar por qué “esos conocimientos” y no “otros” deben ser seleccionados. P. 5

Hay que señalar que los contenidos son sólo una parte del currículo (no la totalidad como se indica en los Estándares y los DBA) ya que existen otros factores que interactúan con los conocimientos, y que generalmente, la escuela y el profesor no son conscientes de ellos, pero que hacen parte de los elementos inherentes a todos los desarrollos curriculares: la transposición didáctica, el poder y control, el currículo oculto.

El currículo al seleccionar los contenidos del universo cultural – social debe realizar un proceso de transformación y transmisión de los saberes a los estudiantes a través de un proceso de “traducción” o transposición didáctica de los contenidos que desarrollan ya que no toma de manera “pura” los saberes científicos y culturales de la sociedad que van a servir de base para la creación del currículo. Este proceso se realiza a través de la planeación y el discurso pedagógico que genera el docente a partir de la “pedagogización” de los contenidos a desarrollar en el aula. Según Gvirtz y Palamidessi (2006) “La pedagogización del saber es un proceso de selección y traducción (“Transposición didáctica” o “recontextualización”) de los textos culturales. La pedagogización es una traducción selectiva que crea un nuevo mensaje, un nuevo objeto político-cultural: el mensaje pedagógico o contenido” p, 36.

Es de anotar que los lineamientos del currículo oficial no responden integralmente al currículo, lo social, lo cultural y lo ambiental en los procesos de aprendizaje en el contexto colombiano ya que carecen de interdisciplinariedad porque tanto en los Estándares como los DBA son como se vio anteriormente, por grados y por ciclos donde no existe una articulación entre ellos. De igual forma, carecen de transdisciplinariedad limitando las fronteras y la relación del conocimiento en áreas y asignaturas como estructuras cerradas incluido la dimensión ambiental que constituye un factor fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación 2018 se México se produjo un cambio sustancial en la educación a través de la Nueva Escuela Mexicana, liderada por el Gobierno Federal, al respecto, Ventura (2023) afirma:

“Durante este gobierno se revaloriza al magisterio realizando una importante transformación de la carrera docente y su desarrollo profesional, considerando su ingreso, promoción, reconocimiento y retiro. De esta forma se cambian los procesos de actualización y capacitación para generar propuestas entorno a las necesidades y situaciones pedagógicas, estableciendo la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), órgano autónomo y gubernamental”, P. 5

De igual forma, para este autor dicha reforma implica un cambio profundo en las estructuras en lo gubernamental, procedimental y curricular para lo cual una reforma educativa implica:

“Una reforma educativa es un cambio radical o parcial de forma trascendental para beneficiar o mejorar en un programa de estudios, que puede ser modificado de manera curricular, constitucional o estructural, tomando en cuenta las acciones, documentos, instituciones y personas implicadas en el proceso”, p.4

Para el caso mexicano la Ley General de Educación, en su Artículo 1 garantiza el derecho a la educación. Para dar paso a la NEM, se modificaron algunos Artículos, a continuación, se enuncian algunos. El Artículo 3º en el cual se destaca el fomento a la participación activa de educandos, madres y padres de familia, tutores, maestros, pueblos indígenas, afromexicanos involucrados en los procesos educativos para asegurar que este se extienda a todos los sectores y regiones del país para contribuir al desarrollo económico, social y cultural. El Artículo 7º incorpora un enfoque inclusivo en la educación, con perspectiva de género y de derechos humanos, eliminando toda forma de discriminación, exclusión y violencia. El Artículo 13 que fomenta la participación activa en la transformación de la sociedad, al emplear el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo, la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural, y político. El Artículo 14 que promueve el

respeto y cuidado al medio ambiente con orientación a la sostenibilidad, destacando la responsabilidad y participación para la ejecución de acciones que adopten y promuevan estilos de vida sostenibles.

El humanismo como principio fundamental del modelo educativo mexicano ya que se centra en las capacidades que deben desarrollarse en el educando en diferentes dimensiones como un ser integral sin dejar de lado la educación ambiental. Al respecto Martínez expresa lo que se está generando:

“En ese sentido, la NEM considera al estudiante como un sujeto educable en el marco de los derechos humanos, en respeto de su dignidad y el desarrollo de sus excelencias, anclada en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas; en atención de la meta del ODS4 “Educación de Calidad”, que refiere “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (ONU, 2017: 6); finalmente, el enfoque del humanismo en su más amplio sentido contempla a todos por igual, con los mismos derechos y oportunidades de ser más en el ámbito de la educación en apoyo de su existencia y su esencia”, p.6.

Asimismo, la NEM es una estructura abierta que integra a la comunidad, prioriza la atención de poblaciones en desventaja (por condiciones económicas y sociales), para brindar iguales oportunidades de aprendizaje (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). La NEM plantea retos y demanda replantear las propuestas curriculares para implementarlas de acuerdo a las necesidades locales, aplica como enfoques el humanismo y el socioconstructivismo, a través del cual se desarrolla una interrelación entre los sujetos y su ambiente para generar el aprendizaje. (Tello, 2024)

2.1. PUNTOS EN COMÚN

Tanto en Colombia como en México existe una preocupación por de-construir la concepción tradicional de la educación desde la alternatividad que brinde una educación integral a los estudiantes.

En este sentido, México desde la concepción de la Nueva Escuela Mexicana como se ha venido mencionando en este texto ha constituido desde la normativa avances en la construcción del humanismo. Aunque han constituido un avance importante es necesario y pertinente al igual que Colombia que la educación y el currículo tenga en cuenta el elemento fundamental del contexto.

Ya que existen en los dos contextos aportes desde la línea de la educación crítica en el ámbito de la educación, primaria, secundaria y preparatoria. En el caso mexicano como indica Luna (2024):

“Como perspectiva formativa, la decolonialidad puede servirnos en los procesos de sensibilización crítica de los estudiantes en los diversos niveles, como lo es la educación básica; además de otorgar herramientas para el análisis histórico y sociocultural que los lleve a reconocer las estructuras de dominación, a cuestionarlas y, buscar emprender nuevos caminos desde el Sur, en este caso decolonial”, p. 5

De igual forma, en el nivel de educación superior, particularmente en la Universidad Veracruzana, específicamente en la región Xalapa, en la Facultad de Biología se imparte la Maestría en Gestión Ambiental para la Sustentabilidad, programa educativo con orientación profesionalizante, en el cual los egresados desarrollan trabajos recepcionales que tienen como objetivo principal transformar las realidades sociales del territorio se está generando procesos de intervención que proponen una visión no tradicional y alternativa de la educación ambiental desde sus líneas de investigación como se afirma en el artículo de investigación denominado “Contribución a la gestión ambiental para la sustentabilidad desde el posgrado”, donde se han generado aportes desde las categorías de gestión, ambiente y manejo. Lo cual refleja en la constante en las temáticas e investigaciones de los maestrantes y maestros, como lo evidencian Domínguez, Chamorro, Narave (2024):

“Los temas abordados por las egresadas y egresados graduados en el marco de los trabajos recepcionales se concentran en torno a educación ambiental, comunicación ambiental, desarrollo de capacidades, agua, economía solidaria, áreas naturales protegidas, manejo de residuos sólidos urbanos y gestión comunitaria; entre otros”, p.129.

Lo anterior, demuestra la pertinencia del posgrado y su impacto en la sociedad veracruzana, particularmente en las comunidades más vulnerables en lo relacionado a la sustentabilidad y el cuidado de y la preservación de la naturaleza desde el compromiso de la Universidad Veracruzana como se evidencia en los hallazgos encontrados:

“Los trabajos recepcionales realizados han contribuido en dos enfoques de aspectos socioambientales. El primero: atender problemáticas tales como residuos sólidos urbanos, atención a problemas de contaminación de agua, cuerpos de agua y saneamiento de estos, recuperación de espacios urbanos y gestión de riesgos hidrometeorológicos. Otros trabajos tienen un enfoque que se relaciona con propuestas de manejo de recursos naturales tales como educación ambiental, huertos de traspatio, cuidado del agua, manejo de áreas naturales protegidas, comunicación ambiental, ecotécnicas y ecoturismo”, p.9.

En el contexto colombiano se está gestando una pedagogía crítica en diferentes geografías del territorio nacional. Entre los cuales tenemos el Huila, específicamente en Neiva en la Universidad en la facultad de educación en el grupo PACA en el cual se están llevando procesos de investigación a nivel doctoral en las diferentes tesis de grado como se puede evidenciar en el repositorio virtual de grupo PACA respondiendo a los propósitos

y perfiles de los estudiantes y futuros doctores desde los procesos investigativos en todos los niveles de la educación (primaria, secundaria, pregrados y posgrados):

“Las problemáticas inherentes a la educación y a la cultura ambiental se constituyen en el objeto central de investigación de esta propuesta doctoral. Se es consciente de su complejidad, de la presencia de múltiples factores en su expresión y manifestación, como también de la necesidad de avanzar de manera sólida y coherente en la búsqueda de alternativas de solución y transformación de la realidad en la cual están inmersas.

En la actualidad se afirma la existencia de retos e incertidumbres en los campos cultural, social, científico, tecnológico y humanístico, muy en consonancia con las exigencias de una época en continuo cambio y transformación. En dicho contexto, las Universidades de la Amazonia, Francisco de Paula Santander, de Pamplona y Surcolombiana, conscientes de la necesidad de lograr una correspondencia directa con dichas exigencias, han decidido abordar el ofrecimiento del Programa Doctoral en Educación y Cultura Ambiental que responde de manera puntual a las expectativas que las comunidades, nacionales, locales, regionales que constituyen su área de influencia vienen planteando a la Universidad como institución social e histórica”, página virtual del grupo PACA universidad Surcolombiana.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que tanto en México como en Colombia existe una preocupación por la enseñanza crítica en las últimas décadas que propenden a la transición de la educación tradicional a la educación crítica tanto en el marco de la legalidad como también en los diferentes territorios donde se desarrollan las investigaciones que en los dos casos cumpliendo una de las misiones de la universidad pública de la extensión social son realizados en comunidades vulnerables Xalapeñas y en la región Surcolombiana como se evidencia en los dos repositorios de las universidades.

3. DISCUSIÓN

El análisis anteriormente presentado y la evidencia bibliográfica aportada permite afirmar que tanto en México como en Colombia hay procesos de investigación, normatividad y trabajo de las instituciones educativas por trascender a un modelo pedagógico tradicional a un modelo pedagógico crítico que propende que ruptura la enseñanza tradicional en especial la enfocada al medio ambiente desde la investigación social para la conservación de la naturaleza y la sustentabilidad.

Es un esfuerzo desde la investigación , lo ambiental, lo social, cultural y curricular que se traduce en generar conocimiento para los sectores más vulnerables de población

en los dos países mencionados y una corriente contrahegemónica que plantea otra visión de la educación, el currículo y el medio ambiente que supere la crisis ecológica y nos lleve a de-construir los procesos socio-culturales desde los movimientos sociales, campesinos, marginales y la academia que permitan una transición educativa y ambiental como lo afirma Escobar:

“la crisis ecológica y social también ha llevado a muchos visionarios a proponer una transición ecológica y cultural profunda hacia órdenes socio-naturales muy diferentes a los actuales como único camino para que los humanos y los no-humanos puedan finalmente co-existir de forma mutuamente enriquecedora, trascendiendo los modelos de la modernidad capitalista de acuerdo a los cuales lo humano se construye a expensas de lo no-humano. Estos discursos de transición están surgiendo con fuerza hoy en día en muchos espacios, tales como: la ecología, las ciencias de la complejidad, la espiritualidad, el pensamiento alternativo del desarrollo y la economía, la academia crítica y, por supuesto, en muchos movimientos sociales que imaginan una verdadera “transición civilizatoria”, (p.15).

Es importante mencionar que estos esfuerzos se vienen visibilizados en diferentes campos educativos y generando conciencia en los diferentes contextos entre los dos países donde las comunidades y personas en su responsabilidad en preservar la naturaleza en su complejidad donde el ser humano no sea artífice de la destrucción del planeta y la educación se el medio efectivo en esta transformación crítica desde la sustentabilidad, donde las instituciones de educación juegan un papel trascendental como afirma Cisneros y Mendoza (2018):

“la perspectiva pedagógica de la vinculación con la sociedad, se transita a diversas modalidades de su incorporación al currículo de formación, a través de programas y proyectos docentes, extradocentes e investigativos como experiencias de aprendizaje en contexto; valorando, conceptualizando y dimensionando a la comunidad como escenario de experiencias de enseñanza y aprendizaje, en la que los saberes y conocimientos académicos y científicos se ponen en juego con las problemáticas sociales, teniendo en cuenta sus complejidades y la diversidad de actores sociales participantes”, p.4.

Esta perspectiva nos invita a reflexionar el rol que desempeñan las instituciones, los programas educativos, las comunidades, los estudiantes, los docentes en su compromiso social y académico con la educación y la sustentabilidad.

4. CONCLUSIONES

El análisis expuesto en este texto tanto en la educación mexicana como colombiana develan los procesos llevados en las dos naciones en materia de educación y los procesos de una transición de una educación tradicional a una educación crítica que tiene en cuenta a las comunidades, la población civil, la academia buscando transformar

las realidades sociales de los territorios desde las instituciones educativas para investigar y consolidar los procesos comunitarios a partir de diagnósticos situacionales que son muy importantes un aporte significativo desde la maestría en Gestión Ambiental para la Sustentabilidad (MGAS) que permita develar qué necesidades hay en las comunidades para la transformación de las mismas.

Podemos afirmar que tanto en los dos países se están realizando procesos importantes desde la educación crítica y la sustentabilidad para el tránsito de lo tradicional a una educación crítica que tiene en cuenta las comunidades más vulnerables.

REFERENCIAS

Flores, J. M. (2023). La nueva escuela mexicana con enfoque humanista: una mirada analítica. *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, 1(2), 19-28.

Gvirtz, S y Palamidessi, M (2006). *El ABC de la tarea del docente: currículum y enseñanza*. Aique.

https://www.bing.com/ck/a?!&p=d1706f58a6cab5868f2f058493fbf3ff1fd7bc6f1493db9150ea689fcdcdcb4ac3JmItldHM9MTc4MDc5MDQwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=15e-2d9d0-4f2f-6a1c-3722-cb3ef5806bc0&psq=DBA+en+colombia&u=a1aHR0cHM6Ly93d-3cuY29sb21iaWFhcHJlbnRlMkVkdS5jb250ZW5pZG9zL2NvbGVjY2l0b3kZXJlY2hvcytiYXNpY29zLWRLWlFwcmVwZGUi6WpI

El repositorio de la Universidad Veracruzana se encuentra disponible en: <https://cdigital.uv.mx>
<https://www.grupopaca.edu.co/doctorado-en-educacion-y-cultura-ambiental/presentacion-propositos-y-perfil-de-formacion>

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA.

Ley General de Educación. México

Quintanilla, P. F. C., & Bravo, K. L. M. (2018). Vinculación Universidad-Sociedad: espacio para generar creatividad e innovación. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 53-58.

Subsecretaría de Educación Media Superior. 2019. *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.

Tello, C. 2024. Aproximaciones a la Nueva Escuela Mexicana. Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.

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 Tutorial 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

Atualização docente 96

Agroturismo comunitario 183, 186

Alfabetização 36, 72, 80, 103, 155, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 228, 229, 230, 231

Antigo Egito 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

Curriculum 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

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

H

Hermenêutica analógica 154, 155, 156, 157, 158, 167, 168, 169

História de la Educação 52, 53, 82

I

Inovação educativa 24, 43, 54, 55, 82, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 170, 171, 194

Investigação qualitativa 25, 30, 42, 43, 44, 104, 110, 204, 224

J

Juventud rural 183, 192

L

Laboratórios Vivos 183, 194

Legislação Educacional Espanhola Séc. XIX 53

Ley 21.801 25, 32

Ley Instrucción Pública (Espanha) 1857 53

M

Magister 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152

Modelo educativo uruguayo 154, 155, 156, 167, 169

Motivação docente 195, 198

Mundo antigo 206, 207, 210, 215

Música 158, 160, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230

O

Organização escolar 15, 22, 76, 125

Organizações digitalmente competentes 15

P

Patrimônio 212, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231

Pedagogia local 45, 51

Pensamento histórico 206, 209, 214

Permanência 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



EDITORIA
ARTEMIS
2026