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 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 Cabrera[1]
https://orcid.org/0000-0002-6180-4358

María de los Ángeles Chamorro Zárate[2]
https://orcid.org/0000-0003-1568-9608

Héctor Venancio Narave Flores[3]
https://orcid.org/0000-0002-3686-165X

Jorge Antonio Flórez[4]
https://orcid.org/0000-0002-8366-2370

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.

[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.

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 sutentatabilidad.

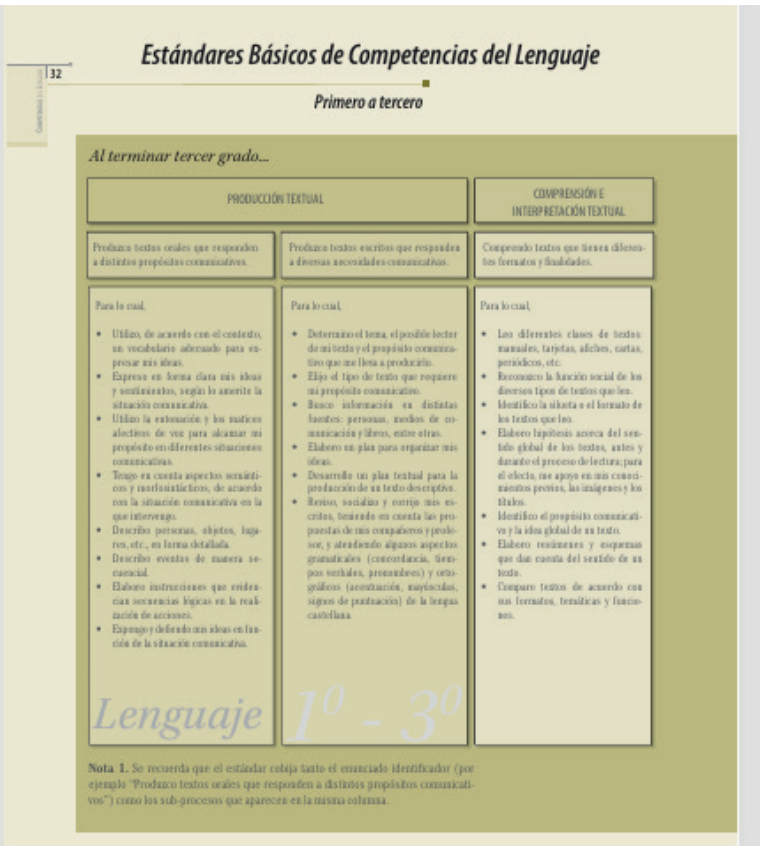
2. DESARROLLO

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.° a 3.°, 4. ° a 5.°, 6.° a 7.°, 8.° a 9.°, y 10.° a 11.°) el nivel de calidad que se aspira alcanzar", Página web del MEN.

Dichos Estándares como su nombre lo indica son criterios de calidad que deben cumplirse estrictamente si se “quiere un a calidad educativa”, indicándole al docente lo que debe enseñar y al estudiante lo que debe aprender; es decir, una fórmula mágica que pretende formar a un estudiante ideal que evidentemente no corresponde a la realidad educativa colombiana. Un ejemplo de ello son los siguientes estándares para los grados 1 a 3 del área de lenguaje:



32

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Primero a tercero

Al terminar tercer grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
Para lo cual: • Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. • Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas. • Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo. • Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. • Describo eventos de manera secuencial. • Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones. • Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa.	Para lo cual: • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. • Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras. • Elaboro un plan para organizar mis ideas. • Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo. • Revisо, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.	Para lo cual: • Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. • Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. • Identifico la silueta o el formato de los textos que leo. • Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. • Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. • Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto. • Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.

Lenguaje 1^0 - 3^0

Nota 1. Se recuerda que el estándar cobija tanto el enunciado identificador (por ejemplo “Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos”) como los sub-procesos que aparecen en la misma columna.

Fuente: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Si bien es cierto hay que reconocer que hay aprendizajes básicos en los niveles educativos, estos no pueden restringir la acción transformadora y autonomía de los docentes dado que en Colombia existen diferentes realidades educativas entre ellas urbanas y rurales.

Aunque este documento es una guía no puede representar una única realidad educativa ya que existen diferentes contextos entre los campesinos, grupos indígenas, comunidades de suburbios, desplazados, grandes urbes como los departamentos (Bogotá, Antioquia, el Eje Cafetero) y municipios pequeños y pueblos que abundan en Colombia.

Esta realidad diversa hace que la educación colombiana no se puede encasillarse en Estándares sin tener encuentra 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 básico 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 consignas 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 educativos de Colombia.

Tanto Estándares Básicos de Aprendiza como DBA constituyen los insumos con los cual 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 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 Artículo13 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, ecotécnias 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, transcendiendo 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).

En 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 plantea y la educación se el medio efectivo en esta transformación crítica desde la sustentabilidad, donde la 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 pro gramas 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.

Estas trasformaciones son necesarias y pertinentes desde la educación crítica ya que brindan alternativas tanto en los marcos legales como en los procesos comunitarios, sociales, culturales y comunitarios.

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.

A partir de todo lo anterior, podemos concluir que en el sistema educativo mexicano y colombiano se están promoviendo procesos educativos e investigativos contrahegemónicos que cuestionan la dimensión ambiental tradicional buscando alternativas sustentables puntuales que aportan al conocimiento del campo ambiental y solucionan problemáticas en comunidades vulnerables con un énfasis marcado en la universidad de veracruzana ubicada en la región de Xalapa en la en la Facultad de Biología en la Maestría en Gestión Ambiental para la Sustentabilidad y la universidad Surcolombiana en el Doctorado en Educación y Cultura Ambiental del grupo PACA donde se está produciendo conocimiento pertinente en las comunidades de las diferentes regiones de los territorios confirmando la importancia de la educación ambiental alternativa.

REFERENCIAS

Álvarez, F. V. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista boletín REDIPE*, *12*(8), 161-174.

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.

Luna-Martínez, A. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, *9*(20), 1-11.

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

Silva, T. (1999). Documentos de identidad: una introducción al currículo. Teorías del currículo. *Auténtica.* https://www.mineducacion.gov.co

https://www.bing.com/ck/a?!&&p=d1706f58a6cab5868f2f058493fbf3f1fd7bc6f1493db9150ea689fcdcdb4ac3JmltdHM9MTc4MDc5MDQwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=15e-2d9d0-f42f-6a1c-3722-cb3ef5806bc0&psq=DBA+en+colombia&u=a1aHR0cHM6Ly93d-3cuY29sb21iaWFhcHJIbmRILmVkdS5jby9jb250ZW5pZG9zL2NvbGVjY2lvbi9kZXJlY2hv-cy1iYXNpY29zLWRlLWFwcmVuZGl6YWpl

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.

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