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 1

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

Data de submissão: 03/09/2026
Data de aceite: 16/09/2026

Richard Rodríguez-Gómez
Docente, Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile
https://orcid.org/0000-0002-9339-2888

Sebastián Dos Santos Cartes
Estudiante de Pedagogía en Educación Física
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile
https://orcid.org/0009-0008-9664-050X

RESUMEN: El presente capítulo aborda la reconfiguración y transformación del currículum escolar en Chile a partir de los fundamentos de la perspectiva crítica comunicativa. Frente a modelos curriculares históricamente tecnocráticos, estandarizados y centralizados, se propone una lectura crítica que integra la justicia social, el diálogo horizontal y la promoción del bien común y la dignidad intrínseca de la persona humana. A través de un marco teórico articulado por las contribuciones de Paulo Freire, Henry Giroux, Jürgen Habermas, Ramón Flecha, Basil Bernstein, Shirley Grundy y Rolando Pinto, en diálogo armónico con una visión humanista e integral de la educación, se analiza cómo los códigos pedagógicos, la racionalidad deliberativa y la praxis contextualizada permiten rediseñar la experiencia escolar en el Chile contemporáneo. Mediante una metodología cualitativa de revisión sistemática de literatura y análisis documental, se examina la producción académica reciente de los últimos 10 años e informes de política curricular nacional. Los resultados sugieren que la articulación entre el aprendizaje dialógico y la flexibilización de los códigos pedagógicos permite ofrecer orientaciones sustantivas para una transformación curricular profunda con justicia socioeducativa, sentido de solidaridad y orientación al desarrollo humano pleno en el sistema chileno.

PALABRAS CLAVE: currículum crítico; perspectiva crítica comunicativa; educación en Chile; revisión de literatura; praxis emancipadora; dignidad humana; bien común.

TOWARDS A MEANINGFUL CURRICULUM: THE CRITICAL COMMUNICATIVE PERSPECTIVE AS A DRIVER OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION IN CHILE

ABSTRACT: This chapter addresses the reconfiguration and transformation of the school curriculum in Chile based on the principles of the critical communicative

perspective. In contrast to historically technocratic, standardized, and centralized curriculum models, it proposes a critical interpretation that integrates social justice, horizontal dialogue, and the promotion of the common good and the intrinsic dignity of the human person. Through a theoretical framework informed by the contributions of Paulo Freire, Henry Giroux, Jürgen Habermas, Ramón Flecha, Basil Bernstein, Shirley Grundy, and Rolando Pinto, in harmonic dialogue with a humanistic and comprehensive vision of education, this chapter analyzes how pedagogical codes, deliberative rationality, and contextualized praxis enable the redesign of the school experience in contemporary Chile. Using a qualitative methodology involving a systematic literature review and documentary analysis, this study examines recent academic scholarship from the past 10 years and national curriculum policy reports. The results suggest that the integration of dialogic learning and the flexibilization of pedagogical codes provides substantive guidance for a profound curricular transformation grounded in socio-educational justice, solidarity, and full human development within the Chilean system.
KEYWORDS: critical curriculum; critical communicative perspective; education in Chile; literature review; emancipatory praxis; human dignity; common good.

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA CURRICULAR EN CHILE

El debate curricular contemporáneo en Chile se encuentra atravesado por una tensión fundamental: por un lado, la inercia de un modelo de gestión orientado a la estandarización, la rendición de cuentas y la eficiencia instrumental (Caro & Peña-Sandoval, 2024); por otro, la urgente necesidad de construir aprendizajes significativos que respondan a la diversidad cultural, territorial y social del país (Rodríguez, 2025). El currículum oficial ha actuado frecuentemente como un dispositivo de clasificación y selección socioeducativa más que como un espacio de liberación, desarrollo humano y formación integral de la persona (Alterman, 2008).

Para comprender y superar esta encrucijada, resulta imperativo recurrir a la teoría crítica y a la perspectiva comunicativa del currículum, integrando autores clásicos y contemporáneos que permiten deconstruir la arquitectura escolar y proponer horizontes transformadores basados en la búsqueda de la verdad y el compromiso comunitario (Pino-Sepúlveda & Montanares-Vargas, 2019).

En el contexto chileno, las políticas educativas de las últimas décadas han consolidado un sistema donde el currículum suele responder a lógicas de mercado y de evaluación estandarizada, profundizando la segregación en las aulas. Esta racionalidad instrumental ha limitado la autonomía docente y ha invisibilizado las realidades socioculturales de los estudiantes, convirtiendo a la escuela en un espacio de reproducción de desigualdades estructurales más que en un motor de movilidad y cohesión social (Falabella, 2015).

La primacía de la medición cuantitativa sobre la experiencia formativa ha derivado en una reducción del acto educativo a indicadores sumativos, debilitando los espacios para la creatividad, la contemplación, el pensamiento crítico y el discernimiento ético. Las escuelas se ven compelidas a competir por resultados en pruebas estandarizadas nacionales, lo que fomenta el diseño de currículos alineados casi exclusivamente con la preparación de test, empobreciendo el desarrollo de competencias sociocognitivas complejas y el cultivo de la sensibilidad estética, espiritual y comunitaria del estudiantado. Frente a esta problemática, la educación superior, y en particular las facultades de educación de inspiración universitaria y humanista, son llamadas a ofrecer alternativas pedagógicas sustentadas en la centralidad de la persona y la justicia distributiva del saber.

Frente a este escenario de clausura técnica y gerencial, surge la imperiosa necesidad de transitar hacia un enfoque pedagógico verdaderamente dialógico que recupere el sentido político, ético y humano de la educación. Se requiere una propuesta curricular que, superando las prescripciones y mediciones estandarizadas del Estado, fomente la construcción conjunta de significados y el encuentro simétrico entre los diversos actores de la comunidad educativa, promoviendo una auténtica 'cultura del encuentro'. Solo al enlazar los saberes cotidianos con el conocimiento escolar es posible proyectar un currículum que funcione como una auténtica herramienta de transformación social y de fraternidad comunitaria (Del Pino-Sepúlveda et al., 2016).

2. MARCO ANALÍTICO DE LA PERSPECTIVA CRÍTICA COMUNICATIVA

2.1. EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA, DOCENCIA CRÍTICA Y DIGNIDAD HUMANA

Freire (1970) sienta las bases éticas y políticas al oponer la educación bancaria a una pedagogía problematizadora. Desde su perspectiva, el currículum no es una lista neutra de contenidos, sino un acto político y profundamente ético donde la lectura de la palabra presupone la lectura del mundo. En la concepción freireana, el ser humano es percibido como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión, convocado a una búsqueda constante de humanización. Por su parte, Giroux (1990) complementa esta visión concibiendo a las y los docentes como intelectuales transformadores, desafiando la tendencia a reducirlos a meros ejecutores de programas diseñados por expertos tecno-burocráticos.

El docente, concebido como intelectual transformador, no renuncia a su autoridad pedagógica, sino que la ejerce desde la legitimidad del testimonio, el conocimiento y el amor por la verdad. La labor educativa recupera así su carácter vocacional: una verdadera

llamada al servicio público y al acompañamiento de las nuevas generaciones en su camino de maduración intelectual, moral y afectiva. La intelectualidad transformadora se contrapone a la proletarización del trabajo docente, promoviendo un profesionalismo éticamente comprometido con la defensa de los sectores más vulnerables de la sociedad.

Para dar un paso más allá de la resistencia y concretar esta transformación en el aula, la pedagogía crítica se enriquece con el giro dialógico. Bajo esta perspectiva comunicativa, el currículum deja de ser una imposición unidireccional para convertirse en un espacio de deliberación conjunta. Así, el diálogo igualitario se posiciona como la herramienta central para superar las asimetrías de poder, permitiendo que todos los actores de la comunidad educativa participen activamente en la construcción del conocimiento, reconociéndose mutuamente en su inalienable dignidad humana (Prieto & Duque, 2009).

2.2. RACIONALIDAD COMUNICATIVA, APRENDIZAJE DIALÓGICO Y ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN

El giro comunicativo halla su pilar en Jürgen Habermas (1987), quien distingue entre la racionalidad instrumental (orientada al éxito y al control) y la racionalidad comunicativa (orientada al entendimiento mutuo basado en la fuerza del mejor argumento). Ramón Flecha (1997) cristaliza esta teoría en el ámbito pedagógico mediante el aprendizaje dialógico, demostrando que la validez de los saberes escolares no debe sustentarse en el poder del estatus académico, sino en el diálogo igualitario, la inclusión de toda la comunidad y la superación de las desigualdades.

El aprendizaje dialógico propuesto por Flecha se estructura en siete principios fundamentales que se alinean armónicamente con una perspectiva socioeducativa y ético-humanista: diálogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, transformación, creación de sentido, solidaridad y igualdad de diferencias. Estos principios aseguran que la superación de las brechas de aprendizaje no se realice mediante el adiestramiento acrílico, sino a través de la potenciación de las capacidades reflexivas y comunicativas del estudiantado. La creación de sentido, en particular, restituye la dimensión existencial de la educación, permitiendo a los sujetos otorgar valor personal y colectivo a lo que aprenden en la escuela.

Esta transición hacia una racionalidad comunicativa resulta fundamental para desestabilizar el monopolio del conocimiento técnico-instrumental que suele imperar en los sistemas escolares. Al validar los saberes cotidianos de las familias y del estudiantado, la perspectiva dialógica no solo cuestiona la imposición de un currículum hegemónico,

sino que demuestra que la democratización de la escuela y la participación simétrica son condiciones ineludibles para alcanzar una verdadera justicia educativa y un desarrollo humano pleno, integral y solidario (Torres Santomé, 2011).

2.3. CÓDIGOS PEDAGÓGICOS, INTERESES CURRICULARES Y LA PRAXIS EMANCIPADORA

Bernstein (1990) aporta el instrumental sociológico para revelar cómo el currículum codifica el poder y el control social a través de los conceptos de clasificación (fronteras entre conocimientos) y enmarcación (control sobre la relación pedagógica). Una clasificación fuerte mantiene a las asignaturas rígidamente separadas, impidiendo la interdisciplinariedad y el abordaje de problemas complejos de la realidad. Una enmarcación fuerte otorga el control exclusivo al docente o al diseñador curricular externo sobre el ritmo, la secuencia y la selección de las materias, anulando la agencia del estudiante y la voz de la comunidad local.

Complementariamente, Grundy (1987), desde una lectura habermasiana, sostiene que el currículum responde a tres intereses humanos fundamentales: técnico, práctico y emancipador. El interés técnico busca el control sobre el medio a través de la acción instrumental, derivando en un currículum concebido como producto. El interés práctico busca la comprensión e interpretación del medio a través de la acción deliberativa y hermenéutica. Finalmente, el interés emancipador busca la liberación de la alienación y el desarrollo de la autonomía a través de la autorreflexión y la praxis crítica. Para Grundy, el currículum crítico es una praxis: una construcción cultural en la que la teoría y la práctica se iluminan mutuamente mediante la reflexión y la acción.

Comprender el currículum como una praxis emancipadora exige desarticular los mecanismos de estandarización y control implícitos que operan en la cultura escolar. Al superar esta visión puramente técnica y reproductiva, la pedagogía asume el desafío de contextualizar y resignificar las dinámicas de aula, convirtiendo el espacio educativo en un terreno de transformación donde el profesorado y el estudiantado actúan como sujetos históricos con capacidad para transformar su propia realidad sociopolítica, velando siempre por la verdad y la justicia (Caro y Peña-Sandoval, 2024).

2.4. LA CONTEXTUALIZACIÓN CRÍTICA DESDE LA REALIDAD CHILENA Y EL HORIZONTE INTERCULTURAL

En el escenario latinoamericano y chileno, Pinto (2008), postula la necesidad de un currículum con identidad, memoria e interculturalidad. Pinto aboga por una praxis

curricular situada que descolonice el saber y rescate los conocimientos locales y comunitarios frente a la hegemonía de las políticas de prescripción centralizada. Esta postura adquiere especial gravitación en un país geográficamente diverso y pluriétnico como Chile, donde la uniformidad curricular ha operado históricamente como un factor de asimilación cultural y marginación de los pueblos originarios y comunidades rurales.

Consolidar esta praxis situada demanda un profundo cuestionamiento a las lógicas homogeneizadoras que históricamente han invisibilizado la diversidad cultural y territorial en las escuelas. Al incorporar los saberes comunitarios y la memoria histórica como ejes centrales del proceso pedagógico, se avanza hacia una educación genuinamente intercultural y contrahegemónica, donde la escuela deja de reproducir desigualdades epistémicas y se transforma en un espacio de reconocimiento, fraternidad y emancipación social (Dumrauf & Menegaz, 2013).

Frente a este horizonte conceptual, surge la interrogante central que guía este trabajo:

¿De qué manera los aportes teóricos y ético-políticos de la perspectiva crítica comunicativa, analizados a través de la literatura académica reciente, permiten tensionar el modelo curricular actual chileno y ofrecer bases conceptuales para construir un currículum con mayor sentido, justicia socioeducativa, orientación al bien común y capacidad transformadora?

3. METODOLOGÍA

La estrategia metodológica adoptada en este estudio responde a un enfoque cualitativo de revisión sistemática de literatura y análisis documental crítico. Este diseño permite sintetizar, problematizar e integrar el corpus conceptual y empírico generado sobre el currículum en Chile a la luz de los postulados teóricos de la perspectiva crítica comunicativa y la pedagogía humanista integral.

3.1. PROTOCOLO DE BÚSQUEDA Y CRITERIOS DE SELECCIÓN

El corpus documental fue seleccionado mediante búsquedas estructuradas en bases de datos académicas internacionales y regionales (Scopus, SciELO, WoS, Redalyc) y repositorios institucionales del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) y la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).

Criterios de inclusión:

- Artículos científicos y capítulos de libros publicados entre 2014 y 2026 sobre el currículum en el sistema educativo chileno.

- Documentos de política pública y marcos curriculares oficiales vigentes (Bases Curriculares, Decretos de Evaluación, Marcos para la Buena Enseñanza).
- Trabajos que aborden la perspectiva crítica, justicia curricular, enmarcación pedagógica, aprendizaje dialógico o educación humanista integral.

Criterios de exclusión:

- Investigaciones orientadas exclusivamente a aspectos técnicos de la medición estandarizada sin análisis crítico o contextual.
- Documentos fuera de la temporalidad definida o sin arbitraje de pares o validación institucional rigurosa.

3.2. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El material documental seleccionado fue procesado mediante el Análisis de Contenido Categorial-Crítico, empleando una matriz interpretativa fundamentada en dos grandes ejes temáticos estructurales:

1. **Dimensión de Inercia Tecno-Instrumental:** Identificación de barreras institucionales, tensiones de sobrecarga prescrita, mercantilización educativa y rigidez en la clasificación del conocimiento (perspectiva de Bernstein y Grundy).
2. **Dimensión de Potencial Transformador y Humanista:** Sistematización de propuestas conceptuales, experiencias reportadas de innovación dialógica, promoción de la dignidad humana, ética de la solidaridad y modelos de contextualización territorial (perspectiva de Freire, Habermas, Flecha, Giroux y Pinto).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La revisión sistemática y el análisis documental revelan que la producción académica sobre el currículum en Chile coincide en señalar una profunda fisura entre la prescripción normativa y la necesidad de significación de las comunidades educativas (Alterman, 2008; Falabella, 2015; Rodríguez, 2025). Como argumenta Alterman (2008), los diseños curriculares no operan en el vacío, sino que se materializan en prácticas pedagógicas donde se tensionan los mandatos institucionales con las expectativas formativas locales. De la literatura analizada emergen tres ejes de hallazgos principales:

4.1. LA TENSIÓN ENTRE LA ENMARCACIÓN RÍGIDA DE LAS BASES CURRICULARES Y LOS SABERES LOCALES

Los estudios revisados concuerdan en que las Bases Curriculares chilenas han mantenido históricamente una clasificación fuerte (asignaturas aisladas) y una enmarcación rígida en términos bernsteinianos (Bernstein, 1990). La literatura evidencia que la presión por la cobertura de Objetivos de Aprendizaje (OA) y la evaluación estandarizada externa limita la autonomía pedagógica y excluye los saberes comunitarios, ancestrales y territoriales (Caro & Peña-Sandoval, 2024; Falabella, 2015; Torres Santomé, 2011).

Esta clausura sobre los contenidos prescritos responde a lo que Falabella (2015) denomina la consolidación de la Nueva Gestión Pública en el sistema educativo chileno, donde el control presupuestario y la rendición de cuentas estandarizada subordinan la labor pedagógica a metas cuantitativas de corto plazo. Al operar bajo una enmarcación fuerte (Bernstein, 1990), el profesorado se ve desprovisto de margen de maniobra para seleccionar secuencias o ritmos de aprendizaje adecuados a su contexto, configurando lo que Torres Santomé (2011) califica como 'culturas negadas' o silenciadas dentro del marco escolar oficial.

En este escenario, los desarrollos recientes de la teoría curricular abogan por problematizar estos límites analizando la justicia socioeducativa a la luz de los giros crítico y poscrítico (Garrido-Rivera & Fernández, 2026). Desde esta perspectiva, la justicia curricular exige desestabilizar las arquitecturas escolares tradicionales no solo cuestionando la distribución del conocimiento hegemónico, sino también revisando cómo las identidades, las subjetividades y la memoria histórica de las escuelas son reconocidas e interpeladas para proyectar el porvenir educativo frente a las demandas contemporáneas.

La fragmentación del saber en parcelas disciplinares inconexas dificulta que las y los estudiantes desarrollen una cosmovisión integrada de la realidad, entorpeciendo la articulación entre ciencia, ética y fe/espiritualidad (Rodríguez, 2025). Cuando el conocimiento se parcela de manera estanca, se obstaculiza la comprensión holística de los problemas sociales y éticos contemporáneos, reduciendo la enseñanza a una acumulación de datos técnicos desconectados del desarrollo ontológico y ético del estudiantado.

No obstante, las investigaciones sobre experiencias de flexibilidad curricular muestran que cuando la normativa permite espacios de integración de asignaturas (como en el Aprendizaje Basado en Proyectos, la nuclearización curricular propuesta por Caro y Peña-Sandoval (2024), o la Asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Originarios), se

flexibiliza la enmarcación y se abren posibilidades para un currículum recontextualizado, con sentido local y con justicia social (Dumrauf & Menegaz, 2013; Garrido-Rivera & Fernández, 2026; Pinto, 2008). Tal como sostienen Dumrauf y Menegaz (2013), la construcción de dispositivos pedagógicos interculturales a través del diálogo de saberes no invalida el conocimiento científico, sino que lo enriquece al articularlo con la memoria histórica, la pertinencia territorial y el respeto irrestricto a la identidad de las comunidades.

4.2. DE LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL AL GIRO DIALÓGICO EN LA LITERATURA PEDAGÓGICA

El corpus analizado demuestra que la literatura teórica y crítica fundamentada en Habermas (1987) y Flecha (1997), ha cobrado fuerza en Chile como alternativa al modelo hegemónico de mercado educativo, abriendo cauce a prácticas pedagógicas centradas en el entendimiento intersubjetivo, la solidaridad y la búsqueda compartida del bien común (Del Pino-Sepúlveda et al., 2016; Pino-Sepúlveda & Montanares-Vargas, 2019; Prieto & Duque, 2009).

Frente al predominio de una racionalidad instrumental orientada al rendimiento y la eficiencia medible (Habermas, 1987), las investigaciones de Del Pino-Sepúlveda et al. (2016) e iniciativas como la pedagogía 'Enlazando mundos' visibilizan cómo la transición hacia una racionalidad comunicativa restituye el valor de la palabra empeñada y la capacidad del estudiantado para problematizar su entorno escolar y social. En palabras de Prieto y Duque (2009), el aprendizaje dialógico no constituye una mera estrategia didáctica, sino un principio de transformación sistémica que desplaza las pretensiones de poder burocrático para situar en el centro las pretensiones de validez sustentadas en el argumento y el respeto mutuo.

Tabla 1. Contraste teórico entre la racionalidad instrumental y la perspectiva comunicativa-transformadora del currículum.

Dimensión Instrumental (Modelo Hegemónico en la Literatura)	**Dimensión Comunicativa Transformadora y Humanista (Propuesta Teórica)**
Currículum como producto y conjunto de contenidos predeterminados regulado por lógica técnico-burocrática (Grundy, 1987).	Currículum como praxis, proceso deliberativo-comunicativo y búsqueda colectiva de la verdad (Grundy, 1987; Pinto, 2008).
Legitimidad fundada en la autoridad técnica del experto externo y el control gerencial (Falabella, 2015).	Legitimidad fundada en el entendimiento mutuo, el diálogo ético y la validez del mejor argumento (Habermas, 1987; Flecha, 1997).
Evaluación reducida al control de rendimiento, estandarización y clasificaciones cuantitativas (Alterman, 2008; Caro & Peña-Sandoval, 2024).	Evaluación como proceso reflexivo, formativo, intersubjetivo, comunicativo y orientado al desarrollo integral de la persona (Pino-Sepúlveda & Montanares-Vargas, 2019).

Dimensión Instrumental (Modelo Hegemónico en la Literatura)	Dimensión Comunicativa Transformadora y Humanista (Propuesta Teórica)
Monólogo pedagógico centrado en la transmisión 'bancaria' y pasiva de información (Freire, 1970).	Aprendizaje dialógico, intersubjetividad horizontal, inteligencia cultural y cultivo de la fraternidad y solidaridad en el aula (Flecha, 1997; Prieto & Duque, 2009).

Los estudios sobre comunidades educativas que implementan actuaciones educativas de éxito y aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) reportan que la sustitución de relaciones jerárquicas e imposiciones unidireccionales por pretensiones de validez compartidas mejora no solo la convivencia escolar y la cohesión comunitaria, sino también la profundidad de las comprensiones disciplinares y la motivación existencial del estudiantado (Pino-Sepúlveda & Montanares-Vargas, 2019; Prieto & Duque, 2009). Como constatan Pino-Sepúlveda y Montanares-Vargas (2019) en sus investigaciones en contextos vulnerables en Chile, cuando los espacios de evaluación y selección de contenidos se abren al diálogo comunicativo, se incrementa la significatividad del aprendizaje y se reconstruye la confianza epistémica entre docentes, estudiantes y familias.

En esta misma línea, la evidencia empírica nacional confirma que, al implementar modelos evaluativos dialógicos en el marco de comunidades de aprendizaje, la evaluación deja de ser una herramienta punitiva o meramente acreditadora para transformarse en un proceso colaborativo, participativo e innovador (González-Rivas et al., 2026). Al integrar la dimensión socioemocional dentro del proceso evaluativo, incluso en áreas tradicionalmente rigidizadas como la enseñanza de la matemática, el diálogo intersubjetivo no solo humaniza el aula, sino que reduce la ansiedad escolar, fortalece la autoestima académica y promueve aprendizajes más significativos e incluyentes (González-Rivas et al., 2026).

4.3. REIVINDICACIÓN DE LA DOCENCIA COMO INTELECTUALIDAD TRANSFORMADORA Y VOCACIÓN DE SERVICIO

El análisis de la producción bibliográfica en torno a la labor docente en Chile (Giroux, 1990; Pinto, 2008) revela una creciente crítica hacia la "proletarización del trabajo docente" provocada por la sobrecarga administrativa, la presión evaluativa externa y la prescripción curricular rígida (Caro & Peña-Sandoval, 2024; Falabella, 2015). Siguiendo la advertencia de Giroux (1990), la reducción del profesorado a la condición de 'tecnócratas' o aplicadores de paquetes educativos diseñados por expertos desconectados del aula priva a la escuela de su capacidad crítica y reflexiva, despojando al acto educativo de su densidad ética e intelectual.

Sin embargo, la literatura académica documenta que los colectivos docentes que desarrollan procesos de reflexión entre pares, investigación-acción, nuclearización de contenidos y diseño de currículum situado logran resistir a la lógica de meros "ejecutores de programas" (Caro & Peña-Sandoval, 2024; Del Pino-Sepúlveda et al., 2016). Estas dinámicas de trabajo colaborativo demuestran que, aun bajo condiciones de alta exigencia burocrática, la agencia docente es capaz de reabrir resquicios de autonomía pedagógica para responder a las necesidades reales de sus comunidades.

En la perspectiva de Pinto (2008), la literatura subraya que la verdadera justicia curricular en Chile solo se alcanza cuando las y los profesores asumen un rol político-pedagógico y ético, actuando como intelectuales transformadores (Giroux, 1990) capaces de articular los contenidos nacionales con la memoria histórica, la cultura de sus territorios, la búsqueda del conocimiento verdadero y la promoción del bien común. A su vez, esta concepción de la docencia dialoga de manera virtuosa con la visión freireana de la pedagogía como acto de liberación y humanización (Freire, 1970), y con la noción de praxis de Grundy (1987), donde el docente no solo reflexiona sobre el mundo, sino que actúa éticamente sobre él para transformarlo. Esta comprensión resignifica el rol docente como una auténtica vocación de servicio a la persona, a la comunidad y a la sociedad en su conjunto.

5. CONCLUSIONES

La revisión de la literatura científica y documental bajo el lente de la perspectiva crítica comunicativa y la pedagogía humanista demuestra que el debate curricular en Chile se encuentra en un punto de inflexión estratégico. La persistencia de un modelo hiper-prescriptivo y estandarizado, marcado por la lógica de la gestión eficientista y una clasificación rígida de las asignaturas, ha erosionado el sentido profundo de la experiencia escolar, reduciendo frecuentemente la enseñanza a una cobertura instrumental de contenidos. Frente a este diagnóstico, resulta indispensable transitar desde la mera rendición de cuentas cuantitativa hacia una propuesta curricular recontextualizada, orientada a la justicia socioeducativa, la dignidad de la persona y la construcción comunitaria del saber.

En síntesis, a partir de la integración de los hallazgos bibliográficos, la transformación del currículum chileno requiere avanzar decididamente en las siguientes dimensiones clave:

- Reconceptualizar el currículum como praxis emancipadora y humanizadora: Superar la noción de documento prescriptivo estático para concebirlo como un

proceso deliberativo abierto al diálogo con las realidades sociales, culturales y políticas de cada comunidad, velando siempre por la formación integral y el respeto a la dignidad inalienable del ser humano. Esta reconceptualización implica superar las formas mecánicas y pasivas de enseñanza para situar el acto pedagógico como un proceso de liberación e interrogación constante del entorno. De este modo, el aprendizaje deja de ser un mero producto medible y se transforma en un camino reflexivo que contribuye de manera directa al desarrollo pleno de los sujetos en su contexto histórico.

- Institucionalizar la racionalidad comunicativa y la cultura del encuentro: Garantizar marcos normativos e institucionales que respalden el aprendizaje dialógico y la toma de decisiones compartida entre docentes, estudiantes, directivos y familias, fortaleciendo la corresponsabilidad en el desarrollo de la comunidad educativa y el bien común. Se vuelve imperativo desplazar la racionalidad puramente técnica que subordina el aula al control y al rendimiento cuantitativo. La institucionalización de una pedagogía comunicativa permite democratizar la vida escolar mediante el diálogo horizontal y la valoración de los argumentos por sobre las jerarquías impuestas, transformando a los establecimientos educativos en verdaderos espacios de convivencia, entendimiento mutuo y deliberación ética.
- Flexibilizar las estructuras y recontextualizar los contenidos: Debilitar la rigidez de las fronteras disciplinares para dar paso a saberes interdisciplinarios e interculturales radicados en el territorio, articulando el conocimiento científico con la formación ética, existencial y comunitaria. Es necesario superar la fragmentación de asignaturas aisladas que parcelan la realidad e invisibilizan la memoria local. La incorporación de un currículum situado y con arraigo territorial facilita el rescate de la identidad comunitaria, la sabiduría ancestral de los pueblos originarios y la equidad formativa, asegurando que el conocimiento académico y la innovación tecnológica dialoguen de manera permanente con la ética, la responsabilidad social y los valores comunitarios.
- Restaurar la profesionalidad e intelectualidad docente como vocación de servicio: Generar condiciones laborales, tiempos institucionales de reflexión y programas de formación continua que posibiliten al profesorado investigar, deliberar y codiseñar la propuesta educativa de sus escuelas, comprendiendo la labor educadora como un testimonio ético y un compromiso de servicio con la trascendencia de la persona humana. Esta dimensión busca revertir los

procesos de desprofesionalización y sobrecarga administrativa que afectan el trabajo en las aulas. Al concebir a las y los educadores como intelectuales con capacidad crítica y agencia pedagógica, se rescata el sentido vocacional del docente como un mediador ético entre la cultura, la justicia social, el bien común y la formación integral de las nuevas generaciones.

La perspectiva crítica comunicativa ofrece una plataforma teórica rigurosa y éticamente fundamentada para avanzar desde un currículum centrado en el control y el mercado hacia una propuesta orientada al sentido, la justicia socioeducativa, el bien común, la solidaridad y la emancipación en la educación pública y concertada chilena. Esta síntesis no solo proporciona un marco conceptual para la investigación educativa contemporánea, sino que ofrece a las comunidades escolares y a los tomadores de decisiones bases sustantivas para orientar las políticas públicas hacia horizontes de mayor fraternidad, equidad, trascendencia y respeto por la condición humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alterman, N. (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6, 127-145.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión pedagógica*. El Roure.

Caro, M., & Peña-Sandoval, C. (2024). Nuclearización curricular, reflexiva y contextualizada como respuesta a la estandarización en Chile. *Educação & Sociedade, 45*, e284670. https://doi.org/10.1590/ES.284670

Del Pino-Sepúlveda, M., Del Pino-Sepúlveda, A., & Pincheira-Fuentealba, D. (2016). La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía "Enlazando mundos". *Revista Electrónica Educare, 20*(3), 120-140. https://doi.org/10.15359/ree.20-3.6

Dumrauf, A. G., & Menegaz, A. N. (2013). La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: Descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12.

Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade, 36*(132), 699-722. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Garrido-Rivera, A. & Fernández, G. (2026). Teoría curricular desde el enfoque de justicia. De lo crítico a lo poscrítico. Un viaje al pasado para desafiar el porvenir de nuestras escuelas. En libro Curriculum, Evaluación e Inteligencia Artificial. Perspectivas para Innovar en Educación. Editorial Artemis. https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260312

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

González-Rivas, F., Jara-Coatt, P., Constenla-Núñez, J., Rodríguez-Gómez, R., Páez-Bustamante, Y., & Ramos-Riquelme, L. (2026). El proceso evaluativo en comunidades de aprendizaje: Innovación y dimensión socioemocional en la enseñanza de la matemática en educación primaria. En *Educação, formação humana e políticas educacionais 4*, 230–253. Atena Editora. https://doi.org/10.22533/at.ed.6491426240315

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1 y 2). Taurus.

Pino-Sepúlveda, M. D., & Montanares-Vargas, E. (2019). Evaluación comunicativa y selección de contenidos en contextos escolares vulnerables chilenos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21*. https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e03.1984

Pinto, R. (2008). *El currículum crítico: Una propuesta para la transformación educacional*. Editorial Universidad de Concepción.

Prieto, O., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.

Rodríguez, D. J. P. (2025). Innovación curricular y aprendizaje activo: El rol de la multimodalidad en la educación contemporánea. *Perspectivas, 13*(25), 7-26. https://doi.org/10.5281/zenodo.14762952

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.

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