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.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DIGITAL DE CENTRO EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS EN CENTROS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA[1]

Data de submissão: 08/09/2026
Data de aceite: 21/09/2026

Inmaculada Ibáñez Dolz
Universidad de Valencia
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Valencia, España
CV

RESUMEN: El presente trabajo expone un análisis descriptivo de carácter cuantitativo sobre *la implementación de los Planes Digitales de Centro (PDC) en los centros educativos de la Comunidad Valenciana*. El estudio se basa en los datos aportados por los propios centros a través de un formulario institucional, lo que ha permitido obtener una panorámica amplia del grado de desarrollo de la competencia digital organizativa. Los resultados evidencian una situación heterogénea: una proporción significativa de centros declara tener su PDC en proceso de revisión o actualización, mientras que un porcentaje menor afirma disponer de un plan consolidado. Asimismo, se identifican diferencias relevantes según la tipología de los centros, siendo los de Educación Infantil y Primaria los más representados en la muestra. Entre las principales dificultades para la implementación destacan la falta de tiempo y de recursos humanos, junto con la necesidad de una formación más específica en competencia digital docente. Finalmente, se ponen de relieve las áreas prioritarias de asesoramiento requeridas por los centros, centradas en la planificación del PDC y en la integración pedagógica de las tecnologías digitales. Los resultados permiten orientar futuras estrategias autonómicas de acompañamiento y formación vinculadas a la transformación digital educativa.

PALABRAS CLAVE: Plan Digital de Centro; competencia digital; transformación educativa; organización escolar; organizaciones digitalmente competentes.

DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THE IMPLEMENTATION OF THE SCHOOL DIGITAL PLAN AT DIFFERENT EDUCATIONAL STAGES IN EDUCATIVE CENTRES OF THE VALENCIAN COMMUNITY (SPAIN)

ABSTRACT: This paper presents a quantitative *descriptive analysis of the implementation of Digital School Plans (PDC) in educational institutions across the Valencian Community, Spain.* The study is based o institutional data collected through a self-assessment form completed by schools, offering a comprehensive overview of the degree of

[1] Estudio presentado en anteriormente en el X Congreso Virtual Internacional de Educación Innovación y TIC, derivado de tesis doctoral.

development of their organizational digital competence. Results show a heterogeneous situation: a considerable number of schools report that their PDC is currently under review or in progress, whereas a smaller proportion indicate that it is fully consolidated. Differences among school types were also observed, with pre-primary and primary schools being the most represented in the dataset. The main challenges identified include lack of time and human resources, together with the need for more specific teacher training in digital competence. The most frequently requested support areas refer to the planning of the PDC and the pedagogical integration of digital technologies.
KEYWORDS: Digital School Plan; digital competence; educational transformation; school management; competent digital organizations.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La transformación digital es actualmente un eje estratégico de los sistemas educativos internacionales, entendida no solo como incorporación de tecnología, sino como un cambio organizativo y pedagógico que afecta a la cultura de los centros educativos (Castañeda et al., 2023). Este proceso exige estructuras escolares capaces de integrar la tecnología de manera sostenible (Area-Moreira, 2022). En Europa, el marco DigCompOrg establece dimensiones para orientar la digitalización institucional, como liderazgo pedagógico, planificación estratégica y desarrollo docente (Redecker & Punie, 2019), mientras que DigCompEdu define competencias profesionales para integrar las tecnologías en la enseñanza (Comisión Europea, 2020). En España, el Plan de Digitalización y Competencia Digital del Sistema Educativo 2021–2027 introduce el Plan Digital de Centro (PDC) como instrumento de planificación digital (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). En la Comunidad Valenciana, su implantación comenzó en 2021–2022, aunque su desarrollo es desigual y depende de factores organizativos internos (García-Peñalvo et al., 2022). Sin embargo, aún existe escasa evidencia empírica que analice la implementación real del PDC entre etapas educativas (Sigalés, 2022; Cabero- Almenara & Palacios, 2021), lo que justifica el presente estudio.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

2.1. OBJETIVOS

En la Comunidad Valenciana, el proceso de implantación del PDC fue consolidado el curso 2022–2023 gracias a la aparición de la figura de las asesorías digitales, quienes se encargaron de acompañar a cada centro escolar sostenido con fondos públicos en el proceso de creación y diseño. Durante el curso siguiente, desapareció la figura de las asesorías y los centros asumieron la responsabilidad y autonomía de desarrollar

su PDC. Un año después, la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo, a través del programa Mentorías Digitales, lanzó un cuestionario diagnóstico oficial con el fin de conocer el grado de continuidad y actualización de los PDC tras un año sin acompañamiento externo. Este estudio analiza los datos derivados de dicho cuestionario, comparando sus resultados en las diferentes etapas educativas.

Los objetivos específicos del estudio son:

1. Diagnosticar el estado de desarrollo e implementación del PDC según etapa educativa.
2. Identificar las principales dificultades y desafíos en su implantación.
3. Explorar las necesidades de asesoramiento y acompañamiento institucional detectadas por los centros.
4. Analizar los principales desafíos tecnológicos a los que se enfrentan los centros para llevar a cabo su PDC.

2.2. METODOLOGÍA

En cuanto al enfoque metodológico, se adopta un diseño cuantitativo no experimental de tipo descriptivo-comparativo, adecuado para caracterizar fenómenos educativos en contextos reales y analizar diferencias entre grupos sin manipular variables (Cohen Manion & Morrison, 2021; Mertens, 2020). La utilización de un enfoque cuantitativo permite describir tendencias y patrones generales mediante el análisis sistemático de datos numéricos (Daniel, 2019; Muijs, 2022).

El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado online mediante la herramienta Google Forms, una técnica ampliamente validada en investigaciones educativas por su eficiencia para recoger datos en muestras amplias y geográficamente distribuidas (Taherdoost, 2022; Chyung et al., 2021). La muestra es no probabilística de carácter intencional, ya que está formada por los centros educativos que respondieron voluntariamente al cuestionario. Se aplicaron criterios de inclusión y exclusión con el fin de garantizar la coherencia comparativa del estudio: se incluyeron únicamente centros sostenidos con fondos públicos con PDC activo y se excluyeron centros privados (al no permitir clasificación clara por etapas), escuelas infantiles (al no incluir ningún enseñanza obligatoria o reglada) y registros incompletos o inconsistentes.

Para el análisis comparativo, la muestra se organizó en cuatro grupos según etapa educativa:

- Centros con etapa Primaria: CEIP, colegios de Primaria y CRA
- Centros con etapa Secundaria: IES y secciones de ESO

- Centros combinados con etapa Primaria y Secundaria: centros de Formación de Personas Adultas y Centros de Educación Especial
- Centros donde se imparten educaciones regladas no obligatorias: Centros Integrados Público de Formación Profesional (CIPFP), Conservatorios, Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) y Escuelas de Arte y/o Diseño.

El análisis de datos se realizó mediante estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) y comparativos por etapa educativa para identificar patrones diferenciados en la implementación del PDC (Hair et al., 2022).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

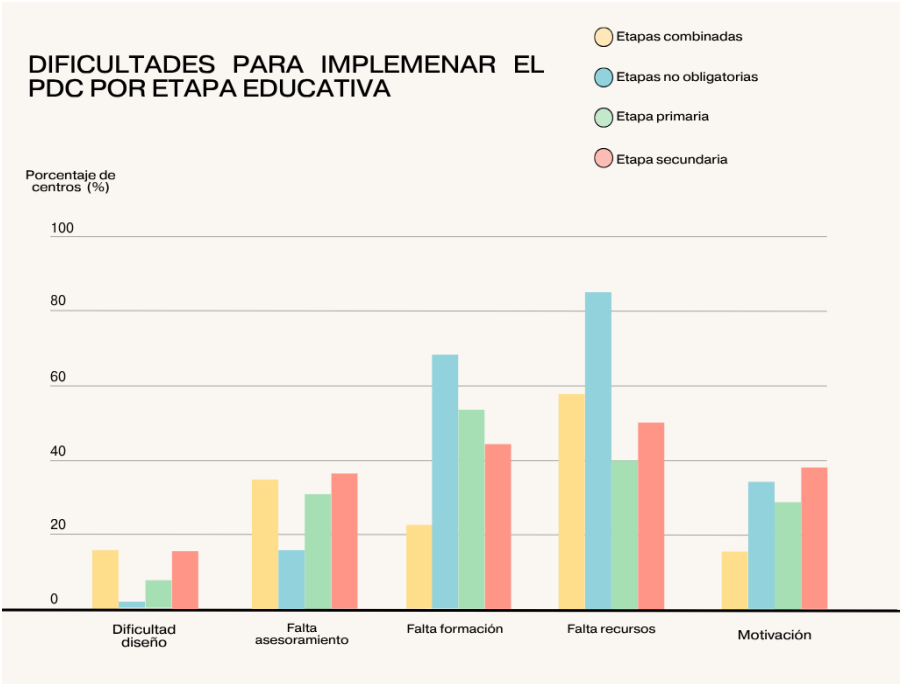
3.1. RESULTADOS

De acuerdo con el análisis realizado, comenzamos la observación de resultados con el **objetivo 1**, referido al **estado del Plan Digital de Centro** un año después de que haya cesado el asesoramiento de expertos a los centros.

El análisis de estado del Plan Digital de Centro (PDC) muestra un desarrollo parcial en todas las etapas educativas. En Educación Primaria, la mayoría de centros (51,1%) tiene el PDC en proceso de actualización, mientras que solo el 13,3% lo ha actualizado y el 35% no lo revisó durante el último curso. En Secundaria, la situación es similar, con un 42,5% de institutos en proceso de actualización y un 15% con el plan actualizado, aunque destaca el elevado porcentaje de centros sin avances recientes (40,7%). En Formación de Personas Adultas (FPA) y Centros de Educación Especial (CEE), el comportamiento es muy parecido, con un 43,9% de centros actualizando el PDC, un 12,2% actualizado y un 41,5% sin actualización. Finalmente, las enseñanzas no obligatorias (CIPFP, EOI, Conservatorios y Escuelas de Arte) presentan mejores indicadores: el 50% mantiene el PDC en proceso, el 16,7% actualizado y el 30,6% sin actualización reciente. En conjunto, se observa una dependencia generalizada del asesoramiento externo para avanzar en la actualización del PDC.

En cuanto a los resultados relacionados con el **objetivo 2** sobre las **dificultades que han encontrado los centros para implementar los Planes Digitales de Centro** extraemos los porcentajes representados en el siguiente gráfico:

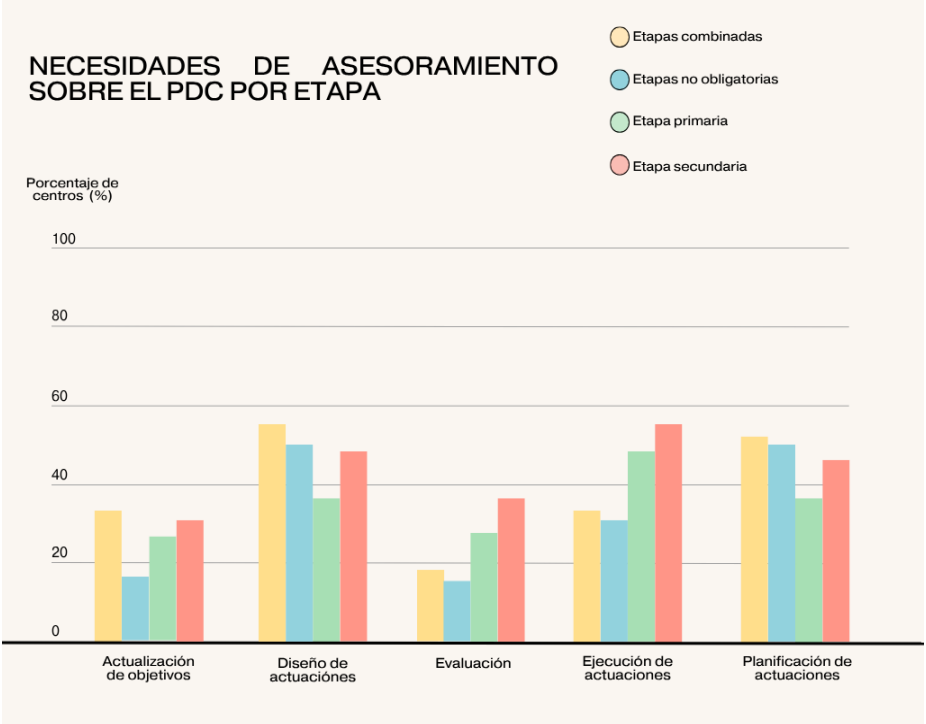
Figura 1. Dificultades para implementar el PDC por etapa educativa.



El análisis de las dificultades percibidas por los centros educativos en la implementación del Plan Digital de Centro (PDC) revela barreras comunes, aunque con diferente intensidad según la etapa educativa. La dificultad más señalada es la falta de formación específica del profesorado en competencia digital, especialmente relevante en centros de secundaria (67,7%) y donde se imparten enseñanzas no obligatorias (53,8%), lo que indica la necesidad de acompañamiento pedagógico más allá de la simple disponibilidad tecnológica. La segunda barrera más frecuente es la falta de recursos tecnológicos, que alcanza valores críticos en secundaria (85,6%) y en centros de etapas combinadas -FPA y CEE- (58,5%), reflejando persistentes desigualdades en infraestructuras digitales entre centros. La falta de asesoramiento externo también presenta un impacto notable, especialmente en estos centros combinados (31,7%), lo que sugiere que estos centros requieren apoyo técnico y estratégico continuado. Finalmente, la falta de motivación o implicación docente aparece como dificultad transversal en todas las etapas educativas y apunta a resistencias organizativas y culturales frente a la transformación digital educativa.

Siguiendo con los resultados relativos al **objetivo 3**, sobre las **principales necesidades de asesoramiento para el PDC** por etapa educativa, encontramos las siguientes cifras:

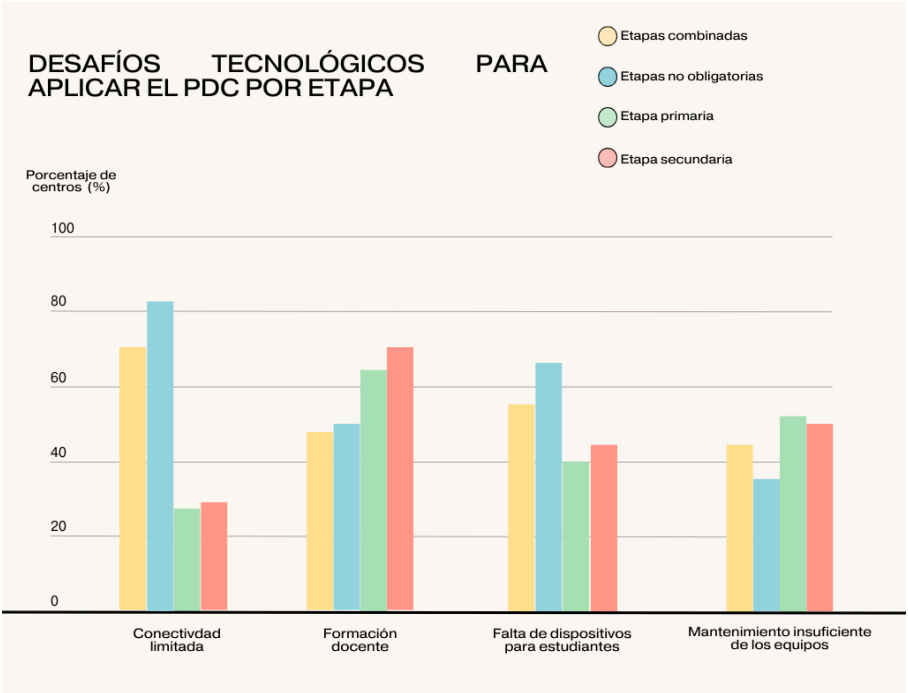
Figura 2. Necesidades de asesoramiento para la implementación del PDC por etapa educativa.



Los resultados muestran que los centros educativos presentan una demanda significativa de apoyo externo para continuar con la implantación del Plan Digital de Centro (PDC). La necesidad de asesoramiento más mencionada es la relacionada con la implementación de las actuaciones del PDC, especialmente en Secundaria y Formación Profesional, lo que indica que muchos centros disponen del plan redactado, pero encuentran dificultades a la hora de trasladarlo a la práctica cotidiana. En segundo lugar, destaca la demanda de asesoramiento para el diseño de actuaciones del PDC, seguida de la planificación del propio plan, lo que evidencia una necesidad de orientación técnica y estratégica en la elaboración operativa de este documento institucional. La revisión o consecución de objetivos no cumplidos también aparece como una necesidad relevante, especialmente en los centros que reconocen dificultades para mantener la continuidad del PDC entre cursos académicos. Finalmente, la necesidad de asesoramiento en evaluación del PDC sugiere que muchos centros todavía no han integrado mecanismos de seguimiento sistemático del plan digital.

Por último, en el **objetivo 4** sobre los **principales desafíos tecnológicos** a los que se enfrentan los centros encontramos los presentes datos:

Figura 3. Desafíos tecnológicos para la implementación del PDC por etapa educativa.



Los resultados muestran que los centros educativos afrontan desafíos tecnológicos que condicionan la continuidad del Plan Digital de Centro y su integración en la práctica educativa. El problema más frecuente es la conectividad limitada en ciertas áreas del centro, especialmente en las enseñanzas no obligatorias (86,1%) y en centros con las etapas obligatorias combinadas (70,7%), lo que indica desigualdades en infraestructuras tecnológicas entre etapas educativas. El segundo desafío más citado es la dificultad en la formación continua del profesorado, especialmente en secundaria (73,1%) y primaria (64,1%), lo que pone de manifiesto la necesidad de capacitación permanente para asegurar el desarrollo digital institucional. A continuación, aparece la falta de dispositivos para estudiantes, con una presencia notable en primaria (63,3%) y centros combinados con primaria y secundaria (53,7%). Asimismo, el mantenimiento insuficiente de los equipos tecnológicos es un problema recurrente en todas las etapas educativas. Estos resultados evidencian limitaciones tecnológicas estructurales que dificultan el desarrollo del PDC y acentúan las desigualdades digitales entre centros.

3.2. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian el estancamiento de la implantación del Plan Digital de Centro en la mayoría de los centros educativos de la Comunidad

Valenciana. Aunque el cumplimiento formal de la normativa es elevado, la actualización efectiva del plan presenta diferencias entre etapas educativas siendo más avanzada en las enseñanzas no obligatorias y más irregular en secundaria y en los centros de FPA y CEE, donde en todos ellos se imparten etapas obligatorias. Este resultado sugiere que la capacidad de gestión interna y la organización del liderazgo digital son factores que influyen en la continuidad del PDC.

Las dificultades señaladas por los centros muestran que la digitalización educativa sigue condicionada por elementos estructurales, especialmente la formación docente y la disponibilidad de recursos tecnológicos. Asimismo, la falta de asesoramiento se identifica como una necesidad recurrente, lo que indica que la autonomía de los centros no es suficiente sin un acompañamiento institucional que facilite la consolidación del PDC. En este sentido, los datos reflejan que la dimensión tecnológica del plan no constituye el único reto, sino que se combina con aspectos organizativos, culturales y de desarrollo profesional docente. Estos resultados coinciden con estudios previos que señalan que la transformación digital educativa depende tanto de la infraestructura como del capital humano disponible en cada centro.

4. CONCLUSIONES

El análisis realizado permite afirmar que la implantación del Plan Digital de Centro en la Comunidad Valenciana se encuentra en una fase de consolidación parcial. Aunque la mayoría de centros dispone de PDC, su grado de actualización y desarrollo efectivo es desigual según la etapa educativa, siendo más avanzado en enseñanzas no obligatorias y más limitado en Secundaria, Formación de adultos y Centros de Educación Especial. Los resultados evidencian que las principales barreras para su implementación no son únicamente tecnológicas, sino también organizativas, vinculadas a la falta de formación docente, dificultades de planificación y ausencia de asesoramiento externo continuado. Las necesidades de los centros reflejan una demanda clara de acompañamiento estructurado para el diseño, aplicación y evaluación del PDC.

Este estudio presenta una limitación principal: la falta de análisis cualitativo que permita comprender en profundidad las dinámicas internas de los centros. Como líneas futuras de investigación, se propone estudiar cómo la organización escolar gestiona el PDC y analizar el papel del liderazgo pedagógico en su sostenibilidad.

REFERENCIAS

Area-Moreira, M. (2022). *Tecnologías digitales y cambio educativo: más allá de la urgencia.* Narcea.

Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2023). Transformación digital crítica en educación: implicaciones y tensiones. *Revista de Educación a Distancia*, 23(75), 1– 25.

Chyung, S. Y., Roberts, K., Swanson, I., y Hankinson, A. (2021). Evidence-based survey design: The use of a midpoint on the Likert scale. *Performance Improvement,* 60(5), 22–32.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2021). *Research methods in education* (9th ed.). Routledge.

Comisión Europea. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027.* Publications Office of the European Union.

Daniel, E. G. S. (2019). Re-examining the quantitative–qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences,* 10(1),1–7.

García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2022). Digital transformation in education: From the emergency response to system redesign. *Education in the Knowledge Society*, 23, 1–12.

Hair, J. F., Page, M., y Brunsveld, N. (2022). *Essentials of business research methods* (4th ed.). Routledge.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Plan de Digitalización y Competencia Digital del Sistema Educativo 2021–2027.*

Mertens, D. (2020). *Research and evaluation in education and psychology* (5th ed.). Sage.

Muijs, D. (2022). *Doing quantitative research in education with SPSS* (3rd ed.). Sage.

Redecker, C., y Punie, Y. (2019). *European Framework for Digitally Competent*

Educational Organisations (DigCompOrg). Publications Office of the EU.

Sigalés, C. (2022). Cultura digital y gestión educativa en los centros escolares. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 153–170.

Taherdoost, H. (2022). Validity and reliability of the research instrument. *SSRN Electronic Journal.*

CAPÍTULO 3

REGULACIÓN DEL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES EN EDUCACIÓN: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA EL PROFESORADO SEGÚN LA LEY N.º 21.801

Data de aceite: 29/09/2026

Pilar Jara-Coatt
Jefa Programa de Magíster en Ciencias de la Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0002-9975-8713

María Celis Rain
Estudiante de Pedagogía en Educación Básica con menciones
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0009-0002-4334-8325

Melisa Flores Grandón
Estudiante de Pedagogía en Educación Básica con menciones
Facultad Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0009-0003-3102-1242

Karla Lagos Yáñez
Estudiante de Pedagogía en Educación Básica con menciones
Facultad Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0009-0004-6063-4045

Valentina Quiroz
Estudiante de Pedagogía en Educación Básica con menciones
Facultad Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0009-0008-5376-5388

Laura Jiménez-Pérez
Departamento de Curriculum Evaluación y Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción-Chile
https://orcid.org/0000-0001-6697-5765

Fabiola Sáez-Delgado
Jefa Programa de Doctorado en Innovación Educativa
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0002-7993-5356

RESUMEN: El propósito de este capítulo fue analizar la implementación de la Ley N.º 21.801 y sus implicancias administrativas, pedagógicas y de bienestar docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en establecimientos de educación primaria de la provincia de Concepción. El estudio se desarrolló desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, mediante entrevistas

semiestructuradas y observación de aula. Los hallazgos evidencian la coexistencia de distintas experiencias frente a la implementación de la normativa. Entre las principales dificultades se identifican retrocesos en estrategias de evaluación vinculadas al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aumento de la carga administrativa por registros manuales y limitaciones en la comunicación ante situaciones que involucran a estudiantes del Programa de Integración Escolar (PIE). Como fortalezas, se reconocen la continuidad de las planificaciones mediadas por proyectores y la existencia de apoyos organizacionales. Se concluye que la ley genera tensiones en el rol docente, particularmente entre su propósito formativo y las restricciones sobre herramientas de trabajo y comunicación.
PALABRAS CLAVE: Ley 21.801; Gestión Pedagógica; Gestión Administrativa; Bienestar Docente; Investigación Cualitativa.

REGULATION OF MOBILE DEVICE USE IN EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR TEACHERS UNDER LAW NO. 21,801

ABSTRACT: The purpose of this chapter was to analyze the implementation of Law No. 21,801 and its administrative, pedagogical, and teacher-well-being implications for the teaching-learning process in elementary and secondary schools in the province of Concepción. The study was conducted using an interpretive paradigm and a qualitative approach, through semistructured interviews and classroom observation. The findings reveal the coexistence of different experiences regarding the implementation of the legislation. Among the main difficulties identified are setbacks in assessment strategies linked to Universal Design for Learning (UDL), an increased administrative burden due to manual record-keeping, and communication limitations in situations involving students in the School Integration Program (PIE). Strengths identified include the continuity of lesson planning facilitated by projectors and the availability of organizational support. The study concludes that the law creates tensions in the teaching role, particularly between the educational purpose of teaching and the restrictions on work tools and communication.
KEYWORDS: Law 21.801; Pedagogical Management; Administrative Management; Teacher Well-being; Qualitative Research.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educacional chileno, los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran influenciados por marcos normativos y legales que regulan la gestión escolar, las prácticas pedagógicas y el bienestar de la comunidad educativa. Entre estas normativas destacan el Decreto N.º 160, que orienta los procesos de evaluación; el Decreto N.º 83, que promueve la inclusión y diversificación de la enseñanza; y la Ley TEA, que resguarda los derechos de estudiantes dentro del espectro autista. En este contexto, en febrero de 2026 se promulgó la Ley N.º 21.801, que regula el uso de dispositivos móviles en establecimientos educacionales, generando transformaciones en la dinámica del aula y en el quehacer docente.

La Ley N.º 21.801, promulgada por el Ministerio de Educación, modifica la Ley General de Educación con el propósito de prohibir y regular el uso de dispositivos móviles electrónicos de comunicación personal en establecimientos educacionales. Esta normativa surge ante la preocupación por el impacto del uso excesivo de celulares en el aprendizaje, la convivencia escolar y la interacción social de niños, niñas y adolescentes (BCN, 2026). Entre sus principales objetivos se encuentra incorporar la educación digital como principio del sistema educativo, promoviendo un uso responsable y seguro de las tecnologías digitales, fortalecer la concentración durante las clases, favorecer la interacción social y disminuir las distracciones asociadas al uso permanente de dispositivos móviles.

La normativa prohíbe el uso de teléfonos celulares, tablets personales y otros dispositivos móviles en establecimientos de educación parvularia, primaria y secundaria, especialmente durante las actividades curriculares. Sin embargo, contempla excepciones vinculadas con necesidades educativas especiales, situaciones de emergencia, condiciones de salud que requieran monitoreo y actividades pedagógicas autorizadas por el establecimiento. Asimismo, obliga a los establecimientos a incorporar esta regulación en sus reglamentos internos y establece responsabilidades para las familias respecto del acompañamiento y supervisión del uso de dispositivos fuera del horario escolar. En enseñanza secundaria, además, permite establecer espacios o momentos determinados para su utilización, considerando la autonomía progresiva de los estudiantes.

El debate internacional sobre la regulación del uso de celulares en el aula, particularmente en países como Finlandia y Dinamarca, constituye un antecedente relevante para comprender la discusión chilena. En estos contextos se han impulsado políticas orientadas a restringir el uso de dispositivos durante la jornada escolar, considerando que el exceso de pantallas puede afectar la concentración, la convivencia y el bienestar socioemocional. Estas experiencias promueven una visión de la escuela como espacio protegido para la interacción pedagógica directa y el desarrollo de vínculos sociales (EducarChile, 2026).

En Chile, la Ley N.º 21.801 recoge parte de esta discusión al establecer restricciones para el uso de dispositivos móviles, aunque reconoce excepciones pedagógicas, de salud y relacionadas con necesidades educativas especiales. De este modo, la legislación se aproxima a tendencias internacionales que promueven un uso regulado y formativo de la tecnología, más que su eliminación absoluta (BCN, 2026).

Finalmente, la normativa establece un marco de corresponsabilidad entre Estado, establecimientos y familias. El Estado debe desarrollar campañas de difusión y evaluar

el impacto de la ley en 2030, considerando aspectos como rendimiento y brechas digitales. A su vez, se refuerza el rol de padres y apoderados en la supervisión del uso de dispositivos fuera de la escuela, articulando responsabilidades entre el hogar y el establecimiento educativo.

2. GESTIÓN PEDAGÓGICA EN ENTORNOS REGULADOS

La Ley N.º 21.801 impacta transversalmente la práctica educativa, tensionando tres dimensiones fundamentales de la realidad escolar. En primer lugar, afecta la gestión pedagógica, entendida como el conjunto de acciones de planificación, uso de recursos y procesos evaluativos que el docente desarrolla para mediar el aprendizaje (Mineduc, 2025). La restricción del celular exige una reconfiguración de la mediación didáctica, desafiando al profesorado a diseñar estrategias que no dependan de la inmediatez digital o que incorporen la tecnología bajo condiciones reguladas.

En este sentido, el impacto educativo de los celulares no depende exclusivamente del dispositivo, sino del marco pedagógico, institucional y sociocultural que orienta su utilización (Rojas Muñoz & Perdomo Aguirre, 2026). Por ello, la regulación puede constituir una oportunidad para fortalecer una integración tecnológica intencionada, diferenciando el uso pedagógico de la utilización recreativa o distractora.

En segundo lugar, la normativa se vincula con la gestión administrativa y normativa, asociada al cumplimiento de normas, protocolos y tareas que regulan el trabajo docente. El nuevo marco legal implica mayores exigencias institucionales de supervisión y cumplimiento, pudiendo trasladar parte del tiempo lectivo hacia labores de control y monitoreo conductual. Esta situación adquiere especial relevancia si se considera que las tecnologías digitales pueden contribuir a optimizar la planificación, evaluación y gestión del tiempo docente (Tejada Fernández y Pozos Pérez, 2021), además de favorecer la eficiencia en la gestión escolar y la toma de decisiones institucionales (OCDE, 2024).

3. GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Desde una perspectiva administrativa, los dispositivos móviles pueden facilitar la planificación, organización y ejecución de actividades académicas, contribuyendo a una gestión docente más eficiente y flexible (Salas-Rueda y Castañeda-Martínez, 2021). Asimismo, el uso de TIC se ha convertido en un componente relevante para responder a los modelos educativos actuales y apoyar la gestión escolar y las decisiones pedagógicas.

Sin embargo, la restricción establecida por la Ley N.º 21.801 puede generar dificultades cuando el dispositivo personal constituye un canal de comunicación inmediata

frente a situaciones pedagógicas, administrativas o de convivencia. Por ejemplo, ante una emergencia dentro del aula, la imposibilidad de utilizar directamente el teléfono podría dificultar la solicitud inmediata de apoyo, especialmente cuando el docente debe mantener simultáneamente la supervisión del grupo.

Esta situación resulta particularmente relevante para la convivencia escolar y la atención a la diversidad, ámbitos que requieren canales de comunicación ágiles entre docentes, familias y equipos de gestión, como la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y el Programa de Integración Escolar (PIE). Si bien la normativa contempla excepciones por motivos fundados de seguridad, emergencias o cuando el dispositivo constituye una ayuda técnica para el aprendizaje, su aplicación requiere procedimientos institucionales claros que permitan compatibilizar la regulación con las necesidades reales de los establecimientos (Ley N.º 21.801, 2026; Mineduc, 2026).

Por otra parte, la implementación de la normativa evidencia la importancia de contar con infraestructura tecnológica institucional. En establecimientos que disponen de pantallas táctiles, computadores y proyectores, es posible desarrollar estrategias de gamificación mediante plataformas como *Kahoot* o *Wordwall* sin recurrir a dispositivos personales. En contraste, en contextos con menor disponibilidad de recursos, el celular del docente puede haber cumplido funciones vinculadas con la reproducción de audio, registro de asistencia, conexión a internet o acceso a materiales digitales.

Por consiguiente, el éxito de la prohibición no depende únicamente de la voluntad docente, sino también de las condiciones materiales de cada establecimiento. Mientras en contextos aventajados la infraestructura institucional puede sustituir las funciones del teléfono, en sectores con menores recursos el dispositivo personal puede constituir un apoyo relevante para sostener determinadas prácticas pedagógicas. En consecuencia, la aplicación de la ley requiere considerar la heterogeneidad de la realidad escolar chilena y garantizar condiciones equitativas de acceso a recursos tecnológicos.

4. BIENESTAR DOCENTE E IDENTIDAD PROFESIONAL

Finalmente, la implementación de la Ley N.º 21.801 repercute en la identidad y el bienestar docente, dimensiones relacionadas con la experiencia emocional, la carga laboral y la calidad de vida profesional. La regulación puede modificar el clima de convivencia y aumentar las demandas asociadas al control del cumplimiento normativo, generando tensiones entre el rol pedagógico y las responsabilidades de supervisión.

El docente debe equilibrar la regulación del uso de dispositivos con las características de una generación de estudiantes altamente vinculada con las tecnologías

digitales. Esta tensión puede influir en la identidad profesional, especialmente cuando los mandatos externos entran en conflicto con las necesidades observadas en la práctica cotidiana (Torres-Valderrama y Otondo-Briceño, 2025). En este escenario, resulta necesario rescatar los saberes prácticos mediante la narrativa y la reflexión, favoreciendo que el docente se posicione como un agente crítico y reflexivo, y no únicamente como ejecutor de la normativa (Nocetti, Hizmeri y Arriagada, 2019).

El uso de tecnologías también puede influir positivamente en el bienestar docente al facilitar la comunicación y reducir determinadas cargas laborales (Collado-Sanchis et al., 2022). No obstante, la relación entre tecnología y bienestar es compleja, pues también puede generar estrés cuando no existen condiciones adecuadas para su implementación (Selwyn, 2021). En este sentido, tanto la disponibilidad tecnológica como la formación profesional resultan fundamentales para evitar que la regulación genere nuevas fuentes de sobrecarga.

Las exigencias administrativas y pedagógicas del contexto escolar actual requieren respuestas complejas, considerando que el bienestar docente en escenarios de alta presión laboral se relaciona con la resiliencia y el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales pueden contribuir a prevenir el desgaste profesional y el burnout (Jara-Coatt, Constenla-Núñez y Sáez-Delgado, 2025). Asimismo, el desarrollo de competencias para un uso crítico y seguro de las tecnologías puede favorecer la confianza profesional y disminuir la incertidumbre frente a los entornos digitales (Álvarez-Flores, 2021).

En conjunto, la Ley N.º 21.801 representa una transformación que trasciende la simple prohibición del uso de celulares en el aula. Su implementación genera implicancias en la gestión pedagógica, administrativa y en el bienestar docente. Si bien la regulación puede favorecer la concentración, la interacción social y un uso más intencionado de la tecnología, también plantea desafíos relacionados con la comunicación institucional, la disponibilidad de infraestructura, la carga laboral y la autonomía profesional. Por ello, su implementación requiere equilibrar la regulación del uso de dispositivos con criterios pedagógicos, condiciones institucionales adecuadas, formación digital y mecanismos que resguarden el bienestar docente. Desde esta perspectiva, el desafío no consiste únicamente en restringir el dispositivo móvil, sino en construir condiciones que permitan desarrollar una integración tecnológica pertinente, segura y coherente con las necesidades de cada comunidad educativa.

Tras los antecedentes expuestos anteriormente vale la pena preguntarse, ¿Cuáles son las implicancias, fortalezas y limitaciones administrativas, pedagógicas y de bienestar docente derivadas de la implementación de la Ley N.º 21.801?.

5. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender la complejidad de la realidad social mediante un proceso analítico, crítico y reflexivo presente en las distintas etapas del estudio. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa busca construir e interpretar significados a partir de la recolección, categorización, estructuración, contrastación y teorización de la información, privilegiando la comprensión de las experiencias de los participantes por sobre la medición de variables aisladas (Schettini & Cortazzo, 2015; Martínez, 2006).

Se adopta un diseño fenomenológico, centrado en la comprensión de las experiencias vividas por los sujetos y en los significados que atribuyen al fenómeno estudiado (Fuster, 2019). Este diseño permitió aproximarse a las experiencias del profesorado frente a la implementación de la Ley N.º 21.801, considerando sus percepciones, interpretaciones y vivencias en los ámbitos administrativo, pedagógico y de bienestar docente. En consecuencia, el interés estuvo puesto en comprender el fenómeno desde la perspectiva de quienes lo experimentan, más que en establecer relaciones causales (Marí et al., 2010).

La información se recopila mediante entrevistas semiestructuradas, instrumento coherente con el enfoque cualitativo, debido a su carácter flexible y a la posibilidad de profundizar en los discursos de los participantes. Esta modalidad permite abordar temas previamente definidos, al mismo tiempo que posibilita la emergencia de experiencias y matices no contemplados inicialmente, favoreciendo un diálogo orientado a comprender la perspectiva de los sujetos (Kvale, 2011).

El guion de entrevista se elabora considerando el objetivo general de analizar la implementación de la Ley N.º 21.801 y sus implicancias administrativas, pedagógicas y de bienestar docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en establecimientos de educación primaria de la provincia de Concepción. El instrumento se organiza en tres categorías principales de análisis. La primera, gestión administrativa, aborda la percepción de los docentes respecto de los procesos de documentación, burocracia, requerimientos institucionales y tiempos asociados al cumplimiento de la normativa. La segunda, gestión pedagógica, explora las transformaciones, adaptaciones y continuidades en las prácticas de aula, la planificación curricular, las metodologías de enseñanza y los procesos de evaluación. Finalmente, la categoría bienestar docente permite examinar las repercusiones de la normativa en la salud emocional, carga laboral, satisfacción profesional y clima relacional, considerando tanto factores de desgaste como elementos favorecedores de la experiencia laboral.

Participan 16 docentes de educación primaria que se encontraban ejerciendo funciones de aula al momento del estudio y que contaban con más de cinco años de experiencia docente. Se excluyeron docentes de educación secundaria, educación parvularia y educación Superior, así como aquellos que no desempeñaban funciones de aula durante el período de investigación. Antes de su aplicación, el instrumento fue sometido a un proceso de revisión y validación para garantizar la claridad, coherencia y pertinencia de las preguntas en relación con las categorías definidas.

El análisis de la información se desarrolla como un proceso sistemático e interactivo de interpretación de los discursos. Para organizar, codificar y categorizar las entrevistas se utilizó el software QDA Miner Lite, facilitando la identificación de unidades de significado y segmentos relevantes. Este procedimiento permite estructurar la información textual y reducir su complejidad mediante un sistema organizado de categorías, favoreciendo posteriormente su interpretación desde una perspectiva fenomenológica (Gibbs, 2012; San Martín, 2014).

Con el propósito de fortalecer el rigor metodológico, se incorpora la triangulación de la información. En primer lugar, se realizó una triangulación de datos o de participantes, mediante la comparación de los discursos de los docentes para identificar convergencias y divergencias en sus experiencias frente a la implementación de la Ley N.º 21.801. En segundo lugar, se considera una triangulación teórica, articulando las experiencias recogidas en las entrevistas con la revisión bibliográfica y el análisis del texto legal. Esta estrategia permite contrastar diferentes perspectivas y favorecer una interpretación más amplia del fenómeno estudiado.

La investigación incorpora, además, criterios éticos orientados a resguardar la dignidad, autonomía, confidencialidad y bienestar de los participantes. Desde una perspectiva interpretativa, la ética fue comprendida como un componente transversal del proceso investigativo y como una responsabilidad asociada a la relación entre investigadoras y participantes (Sañudo, 2006). En este marco, se procura maximizar el aporte social del estudio y minimizar posibles riesgos para la integridad profesional de los docentes participantes (Noreña et al., 2015).

Como parte de la validación del instrumento, el guion de entrevista fue sometido a juicio de experto. La especialista evaluó la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems, permitiendo realizar ajustes destinados a asegurar la correspondencia entre las preguntas y las dimensiones de gestión y bienestar docente (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

Finalmente, se aplica el consentimiento informado como mecanismo paragarantizar la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de la

información. Los docentes fueron reconocidos como sujetos autónomos, con capacidad para decidir qué información compartir y bajo qué condiciones, resguardando su dignidad y derecho a participar en el proceso de construcción de conocimiento (González Ávila, 2002; Noreña et al., 2015; Sañudo, 2006). En este sentido, el estudio asumió una perspectiva de responsabilidad social científica, orientada a generar conocimiento sobre los efectos de la Ley N.º 21.801 y contribuir a la comprensión de sus implicancias para el profesorado y las comunidades escolares.

6. RESULTADOS

En la presente investigación se establecieron tres categorías de análisis: Gestión administrativa y normativa, Gestión pedagógica y Gestión de bienestar docente.

Respecto de la categoría Gestión administrativa y normativa, se identificaron tres subcategorías: institucionalidad y protocolos, comunicación y trabajo colaborativo. El análisis de la información recopilada evidencia que la subcategoría con mayor presencia corresponde al ámbito comunicacional, lo que da cuenta de la relevancia que adquieren los procesos de intercambio de información, coordinación y vinculación entre los distintos actores de la comunidad educativa para el adecuado funcionamiento institucional.

En relación a la primera subcategoría denominada institucionalidad y protocolo, la literatura señala que corresponde al conjunto de normas, actuaciones y procedimientos formales que regulan la convivencia, resguardan los derechos de la comunidad y organizan las relaciones al interior de los establecimientos educativos (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020). Asimismo, la configuración de estos protocolos no solo responde a un ordenamiento interno, sino que orienta y regula el quehacer docente, asegurando que las prácticas pedagógicas y formativas se ejecuten en estricta concordancia con las políticas educativas y normativas legales vigentes (Magendzo y Toledo, 2015).

Al respecto los docentes señalan que:

> *"La ley 21.801 presenta un protocolo en el colegio, donde no se debe usar ningún dispositivo móvil para fotografías de estudiantes y videos, sin embargo, lo puedo utilizar para alguna actividad académica que esté debidamente acreditado y aceptado por el equipo directivo" (P.B. 1).*

> *"Frente a la puesta en marcha de la Ley 21.801, el establecimiento debió adaptar y actualizar sus protocolos internos para dar cumplimiento a la normativa vigente respecto al uso de dispositivos móviles y pantallas dentro de la comunidad educativa" (P.B. 2).*

No obstante, dos entrevistados dicen:

> *"En realidad es una ley reciente, por ende, estamos recién aplicándola. He visto a otros colegas de otros establecimientos que incluso lo utilizan. Siento que no*

> *he tenido información suficiente sobre la normativa, sólo al principio una breve inducción de la ley" (P.B. 3).*
>
> *"Ya, en este caso todavía no puedo emitir una opinión al respecto porque, por lo menos acá, todavía no se ha hecho la difusión de eso. Así que no puedo..." (P.B. 4).*

Al analizar los resultados, se observó que la subcategoría de institucionalidad y protocolo tuvo una menor presencia en comparación con la subcategoría comunicacional que se entiende como una dimensión fundamental para la coordinación de los actores educativos y el fortalecimiento de los vínculos institucionales (González Ávila, 2002). En este sentido, las herramientas digitales favorecen una comunicación rápida y oportuna dentro de la comunidad educativa (Organista-Sandoval et al., 2013)

Al respecto el profesorado declara que:

> *"Se les comunicó, se les anticipó de que iba a haber el medio de correo electrónico y el uso de teléfono que es en inspectoría para recibir llamados, y o también la libreta, como volver un poco a la antigüedad que se ocupaba la libreta" (P.B.1).*
>
> *"No considero que esto haya generado barreras comunicacionales propiamente tales, ya que durante muchos años los establecimientos educacionales funcionaron adecuadamente sin el uso permanente de este tipo de tecnología. Más bien, ha implicado reorganizar y fortalecer canales de comunicación más formales e institucionales" (P.B.2).*
>
> *"Yo creo que en cierta forma sí, pero más que nada por la facilidad que tenía el mecanismo de comunicación, o sea, porque es súper expedito y es súper fácil de usarlo, es rápido. Sin embargo, ahora hay un poco más de demora" (P.B.3).*

El análisis distributivo concluye con la subcategoría trabajo colaborativo, posicionada como la variable cualitativa de menor frecuencia relativa dentro del sistema categorial. Si bien su presencia metodológica es significativa, su menor incidencia métrica en comparación con las otras subcategorías sugiere una menor visibilización de prácticas sistemáticas de trabajo entre pares en el discurso docente, lo que podría estar asociado a una organización del trabajo más individualizada o a la ausencia de instancias formales de colaboración dentro de los establecimientos educativos.

En este marco, el trabajo colaborativo se entiende como una estrategia organizacional y pedagógica basada en la interacción entre docentes, orientada a la planificación, implementación y evaluación conjunta de la enseñanza, así como al desarrollo de prácticas coordinadas en beneficio del aprendizaje de los estudiantes (Rodríguez Rojas & Ossa Cornejo, 2014).

En cuanto a ello, los docentes aseguran que la implementación de la ley:

> *"Ha afectado bastante porque tenemos muchos estudiantes con NEE que tienen descompensaciones constantes, y al tenerlas no podemos solicitar ayuda como solíamos hacerlo" (P.B.1).*

> *"cuando se requieren cosas de manera inmediata hay que recurrir de manera presencial a algo, esperar los tiempos que se puedan y etcétera, porque es de la única manera que se puede llevar la información a comparación de antes que era solo mandar un mensaje instantáneo" (P.B.2).*
>
> *"Este ha sido un desafío crítico. Ante desregulaciones emocionales o crisis conductuales del PIE, el celular era la vía rápida para coordinar con la psicóloga o terapeuta. Hoy, al no poder enviar un mensaje inmediato, dependemos de enviar a un alumno por ayuda o esperar que alguien pase por el pasillo, aumentando peligrosamente los tiempos de respuesta en situaciones críticas" (P.B.3).*
>
> *"Sí. Resolver dudas evaluativas o contingencias en clase ahora implica salir del aula o esperar al recreo. Ante la imposibilidad de dejar a los alumnos solos, terminamos recurriendo a la improvisación pedagógica y postergando la resolución administrativa para el final de la jornada" (P.B.4).*

Sin embargo, pese a las valoraciones negativas de algunos docentes, otros señalan cambios institucionales asociados a la nueva ley, tales como:

> *"En caso de requerir apoyo o facilitar la comunicación, se ha contado con la disponibilidad de la inspectora de pasillo, quien cumple un rol de apoyo en la coordinación y canalización de las necesidades que puedan surgir durante la jornada escolar" (P.B.1).*
>
> *"acá en la escuela, todos los pasillos tienen una inspectora de pasillo, entonces no se da tanto que sea necesario usar el teléfono porque uno abre la puerta y al tiro afuera, siempre hay alguien en el pasillo" (P.B.2).*
>
> *"Es que nunca nos hemos comunicado por teléfono. Si sucede algo están aquí siempre. Si no están en una sala, están en su sala PIE. Entonces, ante una emergencia mandábamos un niño a buscarla, o ella estaba dentro de la sala, entonces nunca hemos tenido como esa comunicación* por medio del teléfono de algo urgente" (P.B.3).

En relación con la segunda categoría, gestión pedagógica, se identificaron dos subdimensiones: carga y tiempo y evaluación. El análisis de la información recopilada evidencia que la subdimensión con mayor presencia corresponde a evaluación, lo que da cuenta de la centralidad que adquieren los procesos evaluativos dentro del quehacer docente, particularmente en lo referido a la toma de decisiones pedagógicas, el seguimiento del aprendizaje y la valoración del desempeño estudiantil en el marco de la implementación curricular.

En cuanto a la subcategoría, denominada carga y tiempo, la literatura plantea que la insuficiencia y distribución del tiempo laboral docente incide directamente en la sobrecarga de trabajo, afectando la realización de tareas pedagógicas y complementarias (Cabezas et al., 2017).

En relación, el profesorado señala que:

> *"No, no he tenido ninguna complicación porque cuando uno planifica las clases, por lo general, en eso no está el uso del teléfono, sino que uno usa sus computadores donde ahí tiene la información. Para lo único que uno a veces utiliza más el teléfono en clases, de verdad, es cuando no hay conexión a internet" (P.B.1).*

> *"Mis planificaciones no se han visto alteradas por el cumplimiento de la normativa, ya que el uso de dispositivos móviles no formaba parte esencial de mi planificación pedagógica ni del desarrollo de mis clases." (P.B.2).*
>
> *"No he tenido que agregar tiempo adicional a mis planificaciones o reestructuración, ya que si tengo la planificación que dice que necesito usar tecnología, computador, YouTube, puedo compartir internet de mi celular y los estudiantes entienden eso. Entienden que es con un fin pedagógico para mostrarles algo que pueda aportar a su clase, a su aprendizaje" (P.B.3).*

En lo referido a la subcategoría evaluación, se define como un proceso con función formativa y certificativa (Ravela, 2008). Lo que en los resultados se refleja en su centralidad dentro de la gestión pedagógica docente, especialmente en el seguimiento del aprendizaje y la toma de decisiones didácticas.

En lo referido a la dimensión de evaluación, en el marco de la implementación de la ley, los docentes señalan que:

> *"No he debido modificar instrumentos de evaluación debido a la ley" (P.B.1).*
>
> *"No ha afectado, ya que en relación a la asistencia está permitido porque es un proceso educativo y relación a evidencias y rúbricas todo debe estar planificado e impreso antes de ser utilizado" (P.B.2).*
>
> *"No me ha afectado mis procesos de registro o evaluativo, porque yo uso el computa*dor para todo" (P.B.3).

Por el contrario, otros docentes sostienen que:

> "*Me ha afectado un poco los procesos de registros ya que yo antes pasaba la lista siempre desde el teléfono, ahora paso la lista desde el computador, pero sigo usando la firma digital desde el teléfono" (P.B.1).*
>
> *"Si, de forma notable. Antes utilizaba aplicaciones o planillas en el celular para registrar su progreso conductual, bitácoras de co-docencia o rúbricas digitales mientras observaba el trabajo en el aula. Volver al registro en papel para luego tener que digitar todo de nuevo en el computador del PIE duplica la tarea administrativa" (P.B.2).*
>
> *"Se debieron modificar muchas evaluaciones que contemplaban la creación de formatos multimedia (un video corto, un podcast, o el uso de apps educativas para demostrar el aprendizaje de forma flexible para alumnos con NEE) tuvieron que ser reemplazadas por formatos tradicionales escritos u orales, lo que a veces limita las formas de expresión que propone el DUA" (P.B.3)*
>
> *"Sí me afectó, eliminé evaluaciones basadas en investigación en vivo o aplicaciones de gamificación (Kahoot, Mentimeter), volviendo a pruebas tradicionales de papel y lápiz" (P.B.4).*
>
> *"Genuino retroceso administrativo. Ya no registró asistencia o rúbricas en tiempo real en la plataforma digital; debo tomar notas a mano y duplicar el trabajo transcribiéndolo después" (P.B.5).*

En relación con la tercera categoría, bienestar docente, se identificaron tres subdimensiones: identidad y rol profesional, salud emocional y autorregulación, carga laboral y gestión del tiempo. El análisis de la información recopilada evidencia que la

subdimensión con mayor presencia corresponde a identidad y rol profesional, lo que da cuenta de la centralidad que adquiere la construcción del sentido de la labor docente y la configuración de la identidad profesional dentro del ejercicio pedagógico en el contexto analizado.

En cuanto a la subcategoría denominada identidad y rol profesional, la literatura plantea que la identidad docente corresponde a un proceso dinámico y en permanente construcción, influido por las experiencias personales, la formación inicial y el contexto socioeducativo, configurando así las formas en que el profesorado se comprende a sí mismo y desempeña su labor profesional (Gajardo-Asbún, 2019).

Al respecto, los docentes señalan que:

> *"Condiciona finalmente, porque la tecnología viene a ayudar a la rapidez, y el no poder utilizar el celular condiciona" (P.B.1).*
>
> *"Yo creo que esta medida tiene que ser sólo para estudiantes, no para docentes, no tenemos por qué ceñirnos a una medida que realmente no era necesaria" (P.B.2).*
>
> *"Sintoniza con el diagnóstico del ciberacoso, pero se distancia de la realidad al no entregar infraestructura ni material didáctico para absorber el ocio de los niños, delegando esa carencia a la creatividad docente" (P.B.3).*
>
> *"Si nos condiciona de cierta forma porque nos quita la oportunidad de educar en alfabetización y ciudadanía digital responsable" (P.B.4).*

A diferencia de lo anterior, algunos participantes sostienen que:

> *"En ninguna manera lo condiciona, porque no lo define ni lo condiciona el uso de un aparato tecnológico como el celular. Quizás un proyector o un computador sería más fuerte sentir que uno no lo puede ocupar, pero no un celular" (P.B.1).*
>
> *"No condiciona, conecta mucho el hecho de no depender del celular de forma constante; esa ausencia de distracciones me ayuda a focalizarme por completo en el aula, manteniendo a los estudiantes como el centro de la experiencia educativa" (P.B.2).*

En relación con los resultados obtenidos, se constató que la subcategoría salud emocional y autorregulación registró una menor frecuencia de aparición respecto de identidad y rol profesional. Esta dimensión se relaciona con el bienestar psicológico del profesorado y con su capacidad para gestionar adecuadamente las demandas emocionales asociadas al ejercicio de la docencia, enfrentando situaciones de estrés, adaptación y cambio sin que estas afecten significativamente su salud integral ni su desempeño profesional (Ruiz Torres, 2016).

En torno a esta subcategoría, el profesorado expresa que:

> *"Presento irritabilidad por la fiscalización y temor a ser reprendida" (P.B.1).*
>
> *"Irritabilidad por fiscalización futura, porque se supone que uno no puede tampoco sacar el celular en los pasillos" (P.B.2).*

> *"No siento que el establecimiento entrega herramientas para gestionar el estrés generado por este cambio normativo" (P.B.3).*

Desde otra perspectiva, otros docentes consideran que:

> *"No identifico manifestaciones de estrés laboral asociadas a la aplicación de esta ley" (P.B.1).*
>
> *"Es que yo por lo menos no me he sentido estresada, nada y creo que mis colegas tampoco. Ha venido una persona de la mutual, un psicólogo, pero fue para la charla que nos dio, de cómo podíamos nosotros resolver conflictos, nada más" (P.B.2).*
>
> *"No siento estres por la fiscalización de la nueva ley, ya que con o sin la ley siempre nos observan o escuchan por las ventanas, pero no siento que nos estén supervisando para ver si utilizamos o no los celulares. Ya que la directiva asume que como personas adultas sabemos que no podemos estar con nuestros teléfonos, ya que tenemos el criterio formado y sabemos ser buenos docentes" (P.B.3).*

Los resultados muestran que la subcategoría carga laboral y gestión del tiempo registró una menor frecuencia de aparición respecto de las otras subcategorías consideradas. En coherencia con lo anterior, esta subcategoría se entiende como el conjunto de exigencias y responsabilidades asociadas al ejercicio docente, vinculadas a la multiplicidad de tareas pedagógicas, administrativas e institucionales, junto con la presión temporal para su cumplimiento. En este sentido, la literatura señala que la carga laboral docente se relaciona con condiciones de sobrecarga de funciones y escaso tiempo disponible, lo que puede afectar negativamente la calidad de vida y el bienestar profesional del profesorado (Castilla-Gutiérrez et al., 2021).

En este ámbito, los entrevistados manifiestan que:

> *"Ha sido muy agotador, porque aparte que tienes que tratar de regular la situación, dado que ya no tienes contacto eficaz con los especialistas, lo que antes era diferente y eficiente" (P.B.1).*
>
> *"Sí, me ha afectado. Por ejemplo, yo cuando voy en el trayecto a mi casa, voy revisando los mensajes de los apoderados, y llego a mi casa y tengo que responderlos. Como vivo en San Pedro, me demoro en el trayecto, y a veces lo primero que tengo que hacer es estar resolviendo situaciones fuera de mi horario laboral" (P.B.2).*
>
> *"El agotamiento físico y mental ha aumentado. Lo que antes resolvía en un minuto (un aviso, un registro, una coordinación de co-docencia), hoy requiere caminatas por los pasillos en los recreos o sobrecarga de trabajo administrativo en papel. Siento que el tiempo de descanso real disminuye porque el recreo se ocupa en resolver lo que el celular antes agilizaba" (P.B.3).*
>
> *"Aumentó notablemente. El desgaste ya no es visual, sino físico y administrativo por la constante mediación manual y la labor activa de vigilancia" (P.B.4).*

7. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito analizar la implementación de la Ley N.º 21.801 y sus implicancias administrativas, pedagógicas y de bienestar docente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en establecimientos de educación primaria de la provincia de Concepción. Los resultados permiten sostener que la implementación de esta normativa configura un escenario complejo y heterogéneo, en el que coexisten experiencias diferenciadas entre los establecimientos y el profesorado. En este sentido, los hallazgos validan parcialmente los supuestos iniciales del estudio y evidencian que los efectos de la regulación no son homogéneos, sino que se encuentran condicionados por las características organizacionales, tecnológicas y culturales de cada comunidad educativa.

Uno de los principales hallazgos corresponde a la existencia de un conflicto de rol profesional. El profesorado manifiesta, en términos generales, una valoración positiva del propósito de regular el uso de dispositivos móviles entre los estudiantes, especialmente por su contribución a disminuir distracciones y favorecer un aula con mayor concentración en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, esta valoración coexiste con tensiones cuando la restricción también limita las herramientas tecnológicas que los propios docentes utilizan para desarrollar tareas pedagógicas, administrativas y comunicacionales. De esta manera, emerge una paradoja entre el respaldo a una mayor desconexión digital del estudiantado y la percepción de pérdida de autonomía profesional cuando se restringen herramientas consideradas funcionales para el trabajo docente.

Desde la dimensión administrativa, el principal impacto se relaciona con los procesos de comunicación, coordinación y vinculación dentro de las comunidades educativas. La restricción del uso del dispositivo móvil personal reduce la inmediatez de los flujos de información y puede dificultar la coordinación entre docentes y otros profesionales. Esta situación adquiere especial relevancia frente a contingencias que requieren respuestas rápidas, como desregulaciones emocionales o crisis conductuales de estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE). Ante la ausencia de comunicación instantánea, los docentes deben recurrir a mecanismos presenciales, solicitar apoyo mediante terceros o postergar determinadas acciones, generándose dificultades para responder oportunamente a situaciones emergentes.

Asimismo, se identifican diferencias importantes en la apropiación institucional de la normativa. Mientras algunos establecimientos han avanzado en la actualización de sus Reglamentos Internos de Convivencia Escolar (RICE) y han definido procedimientos para autorizar el uso de dispositivos con fines académicos, en otros persisten dificultades

de información e inducción respecto de los alcances de la ley. Esta implementación asimétrica genera incertidumbre entre los docentes y evidencia la importancia de contar con orientaciones institucionales claras que permitan comprender y aplicar la normativa de manera coherente.

No obstante, los resultados también muestran que la restricción del dispositivo móvil no necesariamente produce aislamiento comunicacional cuando los establecimientos cuentan con estructuras organizacionales consolidadas. La existencia de mecanismos como las inspectoras de pasillo, el correo institucional y la libreta de comunicaciones permite mantener los procesos de coordinación y comunicación, aunque mediante canales diferentes. En este sentido, el estudio muestra que la infraestructura organizacional preexistente constituye un factor relevante para mitigar las barreras derivadas de la regulación.

En el ámbito pedagógico, los resultados muestran que la planificación curricular y la organización general del tiempo didáctico no experimentaron modificaciones significativas para una parte importante del profesorado. Esto se explica porque el dispositivo móvil personal no constituía un recurso central en la estructura de las clases, las cuales se apoyaban principalmente en computadores portátiles, proyectores y otros recursos institucionales. Sin embargo, se identificó como limitación el uso del teléfono móvil como mecanismo de conectividad frente a deficiencias de infraestructura tecnológica de algunos establecimientos.

Las principales transformaciones se concentran en los procesos de evaluación. En este ámbito se identifican dos experiencias diferenciadas. Por una parte, existe un grupo de docentes para quienes la implementación de la ley no produjo cambios sustantivos, debido a que sus prácticas evaluativas ya se encontraban digitalizadas mediante computadores institucionales o se desarrollaban mediante materiales impresos. Por otra, un grupo de profesores percibe la normativa como un retroceso metodológico y administrativo, debido a la necesidad de reemplazar procedimientos digitales por registros manuales y posteriormente transcribir la información a sistemas computacionales. Esto implica una duplicación de tareas y una pérdida de eficiencia en procesos como el registro de asistencia y la evaluación.

Una dimensión especialmente relevante corresponde al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la diversificación de las estrategias evaluativas. Los resultados muestran que la restricción de dispositivos personales ha dificultado el desarrollo de evaluaciones mediante formatos multimedia y herramientas digitales, tales como podcasts, videos breves y aplicaciones de gamificación. Para algunos docentes, estas alternativas

constituían recursos que favorecían la participación y la expresión de aprendizajes de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En consecuencia, la regulación puede limitar determinadas posibilidades de diversificación pedagógica cuando no existen alternativas tecnológicas institucionales equivalentes.

Respecto del bienestar docente, la dimensión más significativa corresponde a la identidad y el rol profesional. Parte del profesorado interpreta la aplicación simétrica de la restricción como una limitación de su criterio profesional y de su autonomía para decidir qué herramientas utilizar en función de las necesidades pedagógicas. Esta percepción contrasta con la posición de otros docentes, quienes consideran que la profesionalidad no depende del uso de dispositivos tecnológicos y valoran positivamente la desconexión digital como una oportunidad para reducir distractores y favorecer una mayor atención hacia los estudiantes.

En relación con la dimensión emocional, se observa también una experiencia diferenciada. Algunos docentes manifiestan irritabilidad, temor frente a una eventual fiscalización y sensación de vigilancia en espacios escolares, mientras otros no identifican niveles relevantes de estrés y atribuyen esta percepción a la confianza existente entre los equipos directivos y el profesorado. A ello se suma una dimensión vinculada con la carga laboral y la gestión del tiempo. La pérdida de canales de comunicación inmediata puede trasladar determinadas tareas hacia los recreos o extenderlas fuera de la jornada laboral, afectando el tiempo de descanso y tensionando los límites entre la vida profesional y personal.

El estudio presenta, asimismo, limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, la reciente implementación de la Ley N.º 21.801 implica que los datos corresponden a un período de transición institucional, por lo que aún no es posible determinar sus efectos a largo plazo. En segundo lugar, la investigación se concentró exclusivamente en docentes de educación primaria, lo que limita la extrapolación de los resultados a educación parvularia y educación secundaria. Finalmente, la heterogeneidad de los establecimientos participantes, particularmente en términos de dependencia administrativa, infraestructura tecnológica, liderazgo y cultura organizacional, dificulta establecer conclusiones uniformes para todos los contextos escolares.

A partir de estos resultados se proponen nuevas líneas de investigación. Entre ellas destaca el desarrollo de estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de las percepciones docentes a mediano y largo plazo y determinar si las tensiones iniciales disminuyen con la naturalización de la normativa o si se mantienen determinadas dificultades metodológicas y laborales. También resulta pertinente ampliar el estudio hacia

educación secundaria y educación parvularia, considerando las particularidades de cada nivel educativo. Asimismo, se propone desarrollar investigaciones mixtas que permitan comparar establecimientos públicos, particulares subvencionados y particulares pagados, atendiendo a sus diferencias de recursos y condiciones institucionales. Finalmente, se plantea profundizar en el impacto de la normativa sobre el DUA y la educación inclusiva, particularmente respecto de las estrategias que permiten mantener la diversificación de la enseñanza sin depender de dispositivos móviles personales.

En síntesis, la implementación de la Ley N.º 21.801 configura un escenario educativo complejo y asimétrico. Si bien el profesorado reconoce el valor de promover aulas con menor presencia de pantallas y reducir las distracciones del estudiantado, también identifica tensiones cuando la regulación restringe herramientas utilizadas para la gestión, evaluación, comunicación y diversificación pedagógica. Los resultados permiten concluir que el impacto de la normativa depende, en gran medida, de las condiciones institucionales existentes. La infraestructura tecnológica, los canales formales de comunicación, el liderazgo y la organización interna de cada establecimiento pueden mitigar o profundizar las dificultades asociadas a su implementación. Por ello, más que comprender la regulación únicamente como una restricción tecnológica, resulta necesario abordarla como un proceso de transformación de las prácticas escolares que requiere acompañamiento institucional, claridad normativa y consideración de las necesidades profesionales y pedagógicas del profesorado.

8. AGRADECIMIENTOS

Financiamiento otorgado por el programa Apoyo a la investigación y participación de estudiantes de pregrado en actividades de divulgación, difusión y vinculación científica Universidad Católica de la Santísima Concepción.

REFERENCIAS

Area-Moreira, M. (2021). La enseñanza con tecnologías digitales en tiempos de pandemia: una revisión conceptual. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 9–25. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27980

Alvarez-Flores, E. P. (2021). Uso crítico y seguro de tecnologías digitales de profesores universitarios. *Formación Universitaria, 14*(1), 33–44. https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100033

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La competencia digital docente en educación superior. Educación Médica, 22(2), 94–98. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181320301959.

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), 169–188. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994

Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2021). Reflexionando sobre la investigación educativa en TIC. Innovaciones Educativas, 23(especial), 7–11. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-4132202100 0300007

Cabero-Almenara, J., Vázquez-Cano, E., Villota-Oyarvide, W. R., & López-Meneses, E. (2021). La innovación en el aula universitaria a través de la realidad aumentada. Revista Electrónica Educare, 25(3), 1–17. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-4258202100 0300001

Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C., & Loyola, V. (2017). *Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25(64). https://doi.org/10.14507/epaa.25.2451

Castañeda Fuentes, L. F., & Amezcua Kosterlitz, K. F. (2025). *Del aprovechamiento a la restricción: Cómo el uso del teléfono celular transforma la educación secundaria en el contexto actual*. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia, 3*(2), 1–25. https://doi.org/10.71770/rieipd.v3i2.3312 (revistas.uaz.edu.mx)

Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Bruneau-Chávez, J., & Lagos-Hernández, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, 15*, 166–179. https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11

Collado-Sanchis, A., et al. (2022). Bienestar docente y uso de tecnologías digitales en el contexto educativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24, 1–15. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/XXXX

Congreso Nacional de Chile. (11 de febrero de 2026). Ley no. 21.801. Modifica la Ley Nº 20.370, General de Educación, con el Objeto de Prohibir y Regular el uso de Dispositivos Móviles Electrónicos de Comunicación Personal en Establecimientos Educacionales. https://bcn.cl/P792yw

Contreras-Bravo, L. E., Tarazona-Bermúdez, G. M., & Rodríguez-Molano, J. I. (2021). Tecnología y analítica del aprendizaje: una revisión de la literatura. Revista Científica, 41(2), 150–168. https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-225320210 00200150

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). Diseño de investigación: enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto. Manual Moderno. https://doi.org/10.2307/j.ctv1gzxsm2

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Coords.). (2018). *Manual de investigación cualitativa: Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa* (M. Perrone, Trad.). Gedisa. https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/download/234/399/8078?inline= 1

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, *6*(1), 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/076

Flick, U. (2024). Introducción a la investigación cualitativa (6ª ed.). Ediciones Morata. https://doi.org/10.2307/j.ctv23wf9hz

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: Investigación de experiencias

de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10*(18), 79–93. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (C. Tomás y Facundo, Trad.). Ediciones Morata. https://dpp2016blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/graham-gibbs-el-anc3a1lisis-de-datos-cualitativos-en-investigacic3b3n-cualitativa.pdf

González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29, 85–103. https://doi.org/10.35362/rie290952 Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2023). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill. https://doi.org/10.12688/mgh.14582.1

Jara-Coatt, P., Constenla-Núñez, J., & Sáez-Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. Revista Espacios, 46(3),274–287.https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. https://archive.org/details/interviewslearni0000kval

Magendzo, A., y Toledo, M. I. (2015). Adolescentes de escuelas secundarias evalúan la convivencia escolar: Pluralismo, justicia y resolución de conflictos. *Revista de Psicología (Santiago)*, *24*(1), 1-17. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36873

Marí Mollà, Ricard et al. «Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista». UTE. Teaching & Technology, Universitas Tarraconensis, 2010, núm. 1, p. 113-3. https://doi.org/10.17345/ute.2010.1.643

Martínez Miguélez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Paradígma, 27(2), 7–33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es

Ministerio de Educación. (2020). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Unidad de Transversalidad Educativa. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/03/Politica-Nacion al-de-Convivencia-Escolar.pdf

Muga, A. (2006). La responsabilidad social de las universidades: Una mirada desde las instituciones chilenas. *Revista Iberoamericana de Educación*, *41*(1), 1-13. https://doi.org/10.35362/rie4112467

Nocetti, A., Hizmeri, J., & Arriagada, J. (2019). Narrativas, práctica reflexiva y saberes docentes en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (28), 163-185. https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1673

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas-Giraldo, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2015). Búsqueda de criterios de rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermagem*, *33*(2), 263-273. http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v33n2/v33n2a09.pdf

Organista-Sandoval, J., Serrano-Santoyo, A., McAnally-Salas, L., y Lavigne, G. (2013). Apropiación y usos educativos del celular por estudiantes y docentes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *15*(3), 139-156. http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-organistaserrano.html

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2024). Reimagining education: Realising potential. https://www.oecd.org/education/reimagining-education-realising-potential.htm

Ravela, P. (2008). *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina*. (Artículo académico; publicación en Archivos Analíticos de Políticas Educativas).

Rodríguez Rojas, F. F., & Ossa Cornejo, C. J. (2014). *Collaborative work's valuation among teachers of primary schools of Tomé, Chile*. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 40*(2), 303–319. https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018

Rojas Muñoz, A., & Perdomo Aguirre, Y. A. (2026). *El uso de celulares en el aula y sus implicaciones para el desarrollo del aprendizaje crítico*. TRASCENDERE, 6(2). https://doi.org/10.56219/trascendere.v6i2.5324

Ruiz Torres, J. A. (2016). El bienestar emocional del docente. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, *9*(2), 183–194. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/59
Salas-Rueda, R.-A., y Castañeda-Martínez, R. (2021). Opinión de docentes sobre los dispositivos móviles considerando la ciencia de datos. *Revista Fuentes*, *23*(2), 163-177. https://institucional.us.es/revistas/fuente/23_2/12292_23.2.pdf

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *16*(1), 103-122. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727

Sandín Esteban, M. P. (2021). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. Editorial Mc Graw-Hill. https://doi.org/10.2307/j.ctv1v7zbcc

Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, (6), 83-98. https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf/1335/Vol_6._Articulo_3_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos.pdf

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). https://doi.org/10.35537/10915/49017

Selwyn, N. (2021). Digital education and the crisis of teaching. Revista de Educación a Distancia (RED), 21(65), 1–10. https://revistas.um.es/red/article/view/456321

Tejada Fernández, J., & Pozos Pérez, K. (2021). Competencias digitales docentes en educación superior: revisión sistemática. Revista de Educación a Distancia (RED), 21(67), 1–22. https://revistas.um.es/red/article/view/444751

Torres-Valderrama, S., & Otondo-Briceño, M. (2025). Configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente: entre la experiencia escolar y la práctica reflexiva. *Desde el Sur: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, *17*(2), e0022. https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0022

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2022). Estrategias de investigación cualitativa II. Gedisa Editorial. https://doi.org/10.2307/j.ctv2v4tf32

Villarreal-Puga, J. A., & Cid García, M. F. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos 21*, *7*(2), 173-185. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8474986

CAPÍTULO 4

ENTRE LA CENTRALIDAD Y LOS TERRITORIOS: APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE PAZ EN COLOMBIA

Data de submissão: 30/07/2026
Data de aceite: 14/08/2026

Jorge Enrique Díaz Cortés
Estudiante de tercera Cohorte del Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad de Cundinamarca
Colombia
https://orcid.org/0009-0008-9564-5392

RESUMEN: El propósito de este trabajo es centrar la problemática investigativa en torno a las dificultades que se presentan frente a la construcción de una cultura de Paz en las instituciones educativas. Aunque la cultura de Paz es una práctica que se promueve en el aula, desde la asignatura de la Catedra por la Paz, se puede reconocer que no resulta significativa y tampoco se construye Cultura de Paz; esto revela una problemática alrededor de la enseñanza, el aprendizaje y la puesta en práctica de la Paz como forma de vivir y de pensar el mundo. Teniendo en cuenta que existen diversas investigaciones sobre la Paz en los contextos escolares, este trabajo pretende analizar el papel de la normativa generada desde el centro que desconoce las características de los territorios de la periferia. A lo largo del documento se presentan diferentes razones que motivaron a estudiar la cultura de Paz en contextos escolares, y el papel del maestro como un promotor de Paz. Para profundizar en el objeto de estudio, este documento se elabora a partir de una revisión bibliográfica realizada en bases de datos especializadas (Lens.org, Google Scholar y Scopus), con el propósito de establecer un marco de referencia sobre las políticas educativas de paz surgidas en el posacuerdo y su impacto en los entornos escolares. La metodología incluyó el diseño de una matriz de análisis documental bajo un enfoque cualitativo, que permitió identificar desafíos clave en la implementación de estas políticas, especialmente en su aplicación desde el nivel central hacia las periferias.
PALABRAS CLAVES: políticas educativas de paz; cultura de paz; cátedra de la paz; territorios periféricos; pedagogía local.

BETWEEN THE CENTER AND THE REGIONS: AN APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL POLICIES FOR PEACE IN COLOMBIA

ABSTRACT: The purpose of this work is to focus the research problem on the difficulties that arise in building a culture of peace in educational institutions. Although the culture of peace is a practice that is promoted in the classroom, through the subject of Peace Studies, it can be recognized that it is not significant and that a culture of peace is not being built; this reveals a problem surrounding the teaching, learning, and implementation of

peace as a way of living and thinking about the world. Given that there is a variety of research on peace in school contexts, this work aims to analyze the role of regulations generated by the center that ignore the characteristics of peripheral territories. Throughout the document, different reasons are presented that motivated the study of the culture of peace in school contexts and the role of the teacher as a promoter of peace. To delve deeper into the subject of study, this document is based on a literature review conducted in specialized databases (Lens.org, Google Scholar, and Scopus), with the aim of establishing a frame of reference on the educational peace policies that emerged in the post-agreement period and their impact on school environments. The methodology included the design of a documentary analysis matrix using a qualitative approach, which made it possible to identify key challenges in the implementation of these policies, especially in their application from the central level to the peripheries.
KEYWORDS: education policies for peace; culture of peace; peace studies; peripheral territories; local pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

El contexto colombiano actual nos invita a pensar en una formación educativa desde las aulas que permita hacer de la Paz una condición innata a la cultura de todos los colombianos, actualmente la Paz y más específicamente la cultura de Paz, se ha convertido en una necesidad social que se reconoce desde diversos ámbitos, entre estos el campo de la Educación. Sin embargo, es paradójico el hecho de que, en las instituciones educativas del país, la violencia siga estando presente en el día a día, los conflictos, la intolerancia y el no reconocimiento del otro, permite poner en tela de juicio el impacto de las políticas educativas en torno a la Paz y el impacto de la Cátedra de la Paz como eje central de la configuración de una cultura de Paz.

La Paz o la cultura de Paz se materializa en normativas políticas, pues se entiende como un principio fundamental de convivencia en una sociedad democrática ya que proporciona herramientas y estrategias para abordar y prevenir conflictos. De allí, la importancia de que las prácticas de Paz pensadas para la escuela estén vinculadas a la realidad social de las comunidades. Y es en este momento donde el currículo, como materialización de la política pública, se convierte en un elemento constante que hace parte de la historia de la educación. El currículo responde a momentos y situaciones socio-históricas, pensadas desde la capital o la centralidad como iniciativas políticas con cargas ideológicas.

Un aspecto que complejiza aún más la situación es la forma en que los estudiantes perciben la Cátedra de la Paz. Muchos la consideran una asignatura marginal, sin relación directa con su vida cotidiana, lo que limita su potencial transformador. Este distanciamiento entre la intencionalidad de la política pública y la experiencia escolar

genera un vacío pedagógico que termina reproduciendo prácticas de indiferencia frente al conflicto. Asimismo, los maestros suelen estar sobrecargados de funciones y carecen de formación especializada en educación para la Paz, lo que refuerza la idea de que esta asignatura es más un requisito legal que una estrategia de cambio social significativo.

Aunque las políticas educativas de paz constituyen un referente normativo para orientar la acción de las instituciones escolares, su presencia en la escuela no supone una implementación lineal ni homogénea. Entre la formulación de la política y las prácticas pedagógicas se configura un proceso de mediación en el que los maestros interpretan, negocian y reconstruyen los sentidos de las orientaciones oficiales desde las condiciones concretas de sus contextos. En esta perspectiva, la política deja de entenderse como un conjunto de disposiciones que simplemente se aplican y pasa a concebirse como un proceso social de producción de significados. Desde la perspectiva de Ball (2002), las políticas educativas son simultáneamente textos y discursos que adquieren nuevos sentidos durante su puesta en práctica, razón por la cual su estudio exige analizar no solo su formulación normativa, sino también las formas en que son reinterpretadas por los actores escolares. Esta mirada permite desplazar el análisis desde la pregunta por el cumplimiento de la política hacia la comprensión de los procesos de resignificación que ocurren en la práctica pedagógica cotidiana.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, adecuado para comprender fenómenos sociales en escenarios educativos atravesados por la violencia y la búsqueda de Paz. Este enfoque permitió interpretar percepciones, discursos y prácticas en torno a las políticas educativas de paz, situando los hallazgos en el marco de las tensiones entre centro y periferia.

El recorrido metodológico se organizó en tres fases: fundamentación, ejecución y socialización. En la primera se identificó el problema y se revisó la literatura especializada; en la segunda se aplicaron algunos instrumentos como un cuestionario con escala Likert a maestros para identificar sus percepciones frente a la enseñanza de la cátedra de la Paz; entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, y una matriz de categorización documental aplicada a la documentación consultada; y en la tercera fase se pretende compartir los hallazgos y reflexiones con la comunidad académica en espacios como este.

Para el análisis de la información se combinaron estrategias como el análisis de contenido, el análisis temático y la categorización documental, lo que permitió sistematizar

percepciones y contrastarlas con los discursos de las políticas educativas de Paz. De este modo, se integraron las voces de los maestros, los documentos oficiales y las reflexiones de actores de la comunidad educativa, posibilitando una lectura crítica de la relación entre políticas de paz y realidades escolares.

Frente al análisis documental de la normatividad se pudo determinar que las primeras experiencias en la implementación de la cátedra de la Paz iniciaron en el 2016, a poco más de un año de la expedición de la ley 1732 que establece la cátedra de Paz como asignatura independiente en todas las instituciones educativas del país, esta ley plantea como objetivo crear y consolidar un espacio para la reflexión y el diálogo sobre la cultura de Paz, no obstante, es importante mencionar que desde 1991, la Constitución Nacional, en el artículo 22 ya planteaba la Paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, igualmente, en el artículo 66, se establece una relación directa entre la Paz y la educación, al referir que la educación tiene como tarea formar a los colombianos en el respeto a los Derechos Humanos, a la Paz y a la Democracia.

El interés por la promoción de la Paz es un tema que lleva más de treinta años buscando consolidarse en el imaginario de la sociedad colombiana, y aunque en algunas regiones del país las políticas educativas de Paz han contribuido en la reconstrucción del tejido social, existen ciudades y regiones donde el conocimiento, la puesta en práctica y la influencia de las políticas de Paz, es paupérrima.

El análisis anterior evidencia un interés del Estado por promover la cultura de Paz, al menos desde el ámbito de las políticas públicas. Estas incluyen orientaciones sobre el tratamiento del conflicto, el reconocimiento del otro, la promoción de los derechos humanos, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la memoria histórica y el compromiso con la no repetición. Sin embargo, el impacto de estas políticas en la sociedad sigue siendo insuficiente y, en algunos casos, descontextualizado. A menudo tienden a generalizar o universalizar problemáticas específicas, ya que son diseñadas y redactadas por actores políticos ubicados en el centro del país, quienes suelen desconocer las particularidades de los territorios. Esto resulta excluyente para comunidades en regiones alejadas, que han sido profundamente afectadas por diversas formas de violencia durante las últimas décadas.

La diversidad de formas que asume la implementación de las políticas educativas de paz también pone en evidencia el papel activo de los maestros en este proceso. Lejos de constituirse como simples ejecutores de disposiciones institucionales, los docentes interpretan, adaptan y contextualizan las orientaciones de la política de acuerdo con las realidades de sus comunidades educativas. En palabras de Giroux (1990), el maestro

actúa como un intelectual transformativo cuya práctica pedagógica implica decisiones éticas y políticas. Esta mediación contribuye a explicar por qué una misma política produce desarrollos diferenciados en los distintos territorios.

En cuanto a la relación entre las políticas de Paz y la dinámica centro-periferia, es necesario considerar varios elementos. En primer lugar, Colombia ha dependido históricamente de la producción científica proveniente de Europa y Estados Unidos. Estas mal llamadas potencias, generan y promueven discursos dominantes que teorizaron la Paz, como ha mostrado la ONU a través de figuras como Johan Galtung. En este marco, la Paz se concibe principalmente como democracia electoral, basada en decisiones oficiales canalizadas a través de instituciones estatales. Para el caso colombiano, el Estado, históricamente generador de violencia, no ha asumido plenamente este papel en su discurso. Actualmente, se plantea cambiar esta dinámica, intentando superar la lógica de un centro opresor y unas regiones abandonadas y catalogadas como subversivas.

El análisis documental realizado -mediante una matriz de análisis cualitativa que examinó la implementación de la Cátedra de la Paz en diversos contextos educativos colombianos revela como problemática central, la profunda desconexión entre las políticas de paz y las realidades institucionales. Estas políticas, enmarcadas en un modelo globalizador que enuncia el reconocimiento de identidades, pero en la práctica las homogeniza, evidencian un doble fracaso: por un lado, su carácter excluyente al ignorar las particularidades territoriales, y por otro, su lógica mercantil que reduce la educación para la Paz a un producto estandarizado, despojado de su sentido transformador.

La escala Likert y las entrevistas permitieron recoger de manera sistemática las percepciones y conocimientos de los maestros acerca de la influencia de las políticas educativas de Paz en la escuela. Estos recursos facilitaron identificar niveles de acuerdo o desacuerdo frente a distintos enunciados, mostrando tendencias en su comprensión y apropiación de la Cultura de Paz y de la Cátedra de la Paz. Esto permitió visibilizar cómo los docentes interpretan la relación entre lo normativo y su práctica cotidiana, aportando insumos clave para reiterar la premisa de la distancia que existe entre el decreto y la realidad escolar.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En ese orden de ideas, es claro que en las regiones periféricas estos discursos generan movimientos emancipatorios, ya que, bajo la premisa de ausencia estatal, organizaciones terroristas, narcotraficantes y demás, han extraído recursos naturales, se han apropiado de tierras de forma ilegal y han llevado la muerte y la injusticia a rincones

donde la presencia de las instituciones del Estado no han querido llegar, es decir, no llega el poder centralizado sino el abandono y olvido de la institucionalidad, lo cual abona el terreno para la entrada de la ilegalidad, el abuso en la extracción de recursos naturales y por supuesto la violencia en muchas formas.

Existe una tendencia positivista de la educación, esta tendencia está influenciada por países y organizaciones externas (principalmente económicas). No es casualidad que en el siglo XXI sean tan recurrentes los conceptos de "competencia" o "productividad" en los discursos de la educación en Latinoamérica. Pero si la educación tiende al positivismo, el Estado tiende a ser modernizante, estas pretensiones modernizantes del Estado se materializan en la política pública, sin embargo, las políticas educativas de Paz a lo largo de las últimas décadas se han abordado como una problemática de la cual surgen dos quejas; por un lado, la ausencia de políticas de Paz, al menos hasta el 2014 y por otro lado, la ineficacia de las políticas existentes, ya que de estas han surgido muchas críticas, por eso la premisa de la falta de conexión entre la política pública y la realidad social.

Resultado del análisis permite afirmar que existen tensiones y distanciamientos entre las políticas de Paz y los procesos pedagógicos en las instituciones educativas, se considera que las políticas de Paz son totalizantes e idealistas, no tienen en cuenta las particularidades de los territorios, del mismo modo, la formación en principios como la equidad, la justicia, la tolerancia y el respeto; en derechos humanos y en desarrollo de habilidades socioemocionales, siguen siendo herramientas intrascendentes en la formación de una cultura de Paz, sin mencionar que la comunidad educativa, en especial los maestros, desconocen las Políticas Educativas orientadas a la construcción de la Cultura de Paz.

No se puede pensar que en Colombia la Paz es una idea homogénea, desde la época de las negociaciones surgieron posiciones heterogéneas frente a lo que debe ser la Paz, desde la guerra total hasta la actual Paz total que promueve el gobierno de turno, lo que sí es claro y necesario es que se aumente la participación ciudadana en la construcción de una pedagogía de la Paz y principalmente en la consolidación de una Cultura de Paz. De igual forma, existe una gran necesidad de pasar del enfoque punitivo y de seguridad a combatir la violencia estructural y social. No se puede pensar en la consolidación de una cultura de Paz mientras exista inequidad e injusticia social.

En síntesis, los resultados muestran que las políticas educativas de paz, aunque bien intencionadas, aún no logran conectar plenamente con la realidad de las escuelas, lo que plantea el reto de avanzar hacia enfoques más contextuales y participativos.

4. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN AL CAMPO EDUCATIVO

Por lo anterior, es indispensable tener en cuenta que las investigaciones recientes muestran que persiste un distanciamiento entre las políticas educativas de Paz y la realidad de las escuelas. Mientras los lineamientos oficiales insisten en la importancia de la equidad, la justicia y los derechos humanos, en la práctica estas orientaciones no siempre se traducen en herramientas pedagógicas concretas ni en formación docente adecuada. La ausencia de recursos, el desconocimiento de los marcos normativos y la falta de acompañamiento sistemático hacen que muchos maestros enfrenten el reto de enseñar la Paz sin contar con los insumos necesarios, lo cual, limita el impacto de sus prácticas en la vida cotidiana de los estudiantes.

El análisis realizado permite reconocer que las políticas educativas de paz no agotan su alcance en la formulación normativa, sino que adquieren significado en los procesos de interacción que se desarrollan en los contextos escolares. En este sentido, la distancia entre la centralidad de la política y su desarrollo en los territorios no constituye únicamente una dificultad de implementación, sino una condición inherente a la construcción de la paz como proceso social. Como sostiene Lederach (1998), la paz se construye mediante relaciones dinámicas y contextualizadas, lo que exige comprender las políticas desde las particularidades de cada territorio.

5. CONCLUSIONES

Finalmente, es importante reconocer que conceptos como Paz Territorial y Pedagogía Local han surgido para responder a las necesidades de las comunidades periféricas frente a la Paz, al desarrollo sostenible y a la justicia social. La gran reflexión aquí consiste en cuestionarnos ¿Hasta qué punto se tiene en cuenta el contexto escolar en la generación de políticas educativas de Paz? Cuando tenemos maestros sin formación para la Paz, estudiantes y sus familias que no suplen sus necesidades básicas y un Estado que no alcanza a ver la periferia.

En definitiva, los resultados revelan que, pese al marco normativo existente, la implementación de las políticas educativas de paz sigue siendo insuficiente y con frecuencia descontextualizada. La Cátedra de la Paz, aunque obligatoria, no logra trascender como una práctica significativa en las aulas debido a su diseño centralizado, la escasa formación docente y la falta de adaptación a las realidades territoriales. Esto limita su potencial transformador y reproduce dinámicas de exclusión.

Ante esto, es urgente reorientar estas políticas hacia enfoques situados y participativos que reconozcan las voces de las comunidades educativas periféricas. La

construcción de una cultura de paz auténtica exige superar el enfoque homogenizante e integrar perspectivas locales que prioricen la justicia social, la equidad y el diálogo de saberes, transitando así de una paz declarativa hacia una paz construida desde los territorios.

REFERENCIAS

Acosta, S., & Villalva, A. (2022). Educación para la paz como mecanismo de convivencia ciudadana. *Revista Honoris Causa*. https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/156

Acevedo Suárez, A., & Báez Pimiento, A. (2018). La educación en cultura de paz: Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión Política, 20*(40), 68–80. https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/3455

Álvarez-Maestre, A. J., & Pérez-Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: Aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores, 22*(2), 277–296. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7071521

de Nicolás, M. A. (2019). La educación para la paz en las políticas educativas: Un balance histórico y desafíos de futuro. *Hipatia Press*, 298–299.

Forero López, P. N. (2018). Cátedra de la paz: Praxis del discurso. *Miradas, 1*(1), 144–161. https://doi.org/10.22517/25393812.18881

Inagán Campaña, A. I. (2023). El sistema de formación docente en Colombia y su impacto en la calidad de la educación. *Zenodo*. https://zenodo.org/records/8403624

Islas, A., Vera-Hernández, D., & Miranda-Medina, C. (2018). La cultura de paz en las políticas de educación superior de México, Colombia y El Salvador. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 20*(31), 227–246. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395376

Martínez Vargas, M., Pabón Prieto, M. S., & Cortés García, L. C. (2018). Políticas públicas educativas en relación a la convivencia y la paz y sus implicaciones en el marco de la gestión educativa y la educación para la paz: Propuesta para la formulación de una política educativa en el marco del posconflicto [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. *Repositorio Institucional PUJ*. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35371

Palacios, N., & Rodríguez, M. (2023). La política de educación para la paz: Uno de los grandes desafíos del futuro de Colombia. *Education Policy Analysis Archives, 31*(117). https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7480

Rivera Alfaro, R., & Herrera Villalobos, G. (2023). Reensamblar la educación: Hacia una cultura de paz. *Espiga, 22*(46), 135–157. https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/5106

Vidal, J. E. (2023). Gestión de las didácticas dirigidas a la promoción de la educación para la paz en Colombia. *Revista Venezolana de Gerencia, 28*(104), 1765–1778. https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.104.24

CAPÍTULO 5

FLORECIMIENTO, CREACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: DE LA CONSTITUCIÓN DE 1812 A LA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1857[1]

Data de submissão: 22/08/2026
Data de aceite: 10/09/2026

Jose Mateos Temprano
CIESE-Fundación Comillas
Comillas-Cantabria-España
https://orcid.org/0009-0009-3616-6639

RESUMEN: Este artículo analiza los nuevos elementos que dotan a la instrucción de novedad y se encuentran en las diferentes ordenaciones legislativas en materia educativa entre el *Informe Quintana* de 1814 y la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, conocida como Ley Moyano, en consonancia con la *Constitución* de 1812. Mediante un enfoque histórico-interpretativo, se examinan «unidades de análisis» extraídas de los textos legales, evaluando su coherencia en el arco cronológico propuesto y relacionándolas con los debates educativos en torno al mandato legal de 1857. Los resultados muestran que esta ley no solamente introduce innovaciones rupturistas respecto de las ordenaciones legales que la anteceden, sino también respecto de lo establecido en la enseñanza del Antiguo Régimen. Esta fractura se logró mediante la consolidación de algunas propuestas susceptibles de avanzar y modernizar en el contexto político y social de la primera mitad del siglo XIX. La aportación principal de este estudio radica en ofrecer una lectura transversal basada en tres ejes: la integración de disposiciones educativas más acordes con el progreso, la continuidad de esta idea y la incorporación de dichos elementos previos de manera acumulativa para formar una reglamentación educativa renovada, de conjunto, coherente y perdurable durante más de un siglo.

PALABRAS CLAVE: Claudio Moyano Samaniego; Historia de la Educación; Ley Instrucción Pública (España) 1857; Legislación Educativa Española Siglo XIX; política educativa.

FLOURISHING, CREATION, AND TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN SPAIN: BETWEEN THE SPANISH CONSTITUTION OF 1812 AND THE MOYANO ACT OF 1857

ABSTRACT: This article analyses the new elements introduced into education through legislative regulations between Quintana's Report of 1814 and the *Public Education Law* of 1857, known as the Moyano Law, in continuity with the *Constitution* of 1812. Adopting a historical-interpretative approach, it examines "units of analysis" drawn from legal texts, assessing their coherence over the proposed

[1] Este artículo está basado en Tesis Doctoral no publicada (Los primeros modelos pedagógicos innovadores en la legislación educativa en la España del siglo XIX. De las Cortes de Cádiz 1812 a la «Ley de Instrucción Pública» -ley Moyano- de 1857»).

time frame and relating them to contemporary educational debates surrounding the 1857 legislative framework. The findings indicate that the law did not introduce radical innovations in relation to preceding legislative measures, but rather in contrast to the educational structures of the Old Regime. This transformation was achieved through the consolidation of proposals aimed at advancing and modernising the political and social context of the first half of the nineteenth century. The main contribution of this study lies in offering a cross-cutting interpretation structured around three axes: the integration of educational provisions aligned with notions of progress, the continuity of these principles over time, and their cumulative incorporation into a renewed, coherent, and enduring educational framework that remained in force for more than a century.
KEYWORDS: Claudio Moyano Samaniego; History of Education; Public Education Act (Spain) 1857; Spanish Education Legislation in the 19th Century; educational policy.

1. INTRODUCCIÓN

La *Ley de Instrucción Pública* de 1857, conocida como Ley Moyano, es la pieza legal clave en la construcción de un sistema educativo en España en el siglo XIX. Frecuentemente, se cuestiona su carácter innovador y muy pocas veces se problematiza en clave histórica: ¿existen elementos susceptibles de modernidad en las nuevas disposiciones liberales establecidas en materia de instrucción a partir de 1812 y que cristalizan en la ley de 1857 rompiendo con los preceptos educativos establecidos durante el Antiguo Régimen? Y ¿qué permite que esta ley general perdure más de un siglo? Este artículo sostiene que la Ley Moyano integra de manera subyacente elementos que la desvinculan educativamente de lo establecido con anterioridad a 1812 y que se articulan de tal manera que cohesionan política, educativa y administrativamente para crear todo un sistema normativo instruccional perdurable.

El estudio se centra en dos ejes: primero, identificar los elementos de modernidad pedagógica presentes en las disposiciones nuevamente establecidas después de la norma fundamental de 1812 hasta 1857; segundo, analizar cómo la estructura y articulación en la introducción de estos elementos en la ley de mediados explican su carácter centenario. El objetivo es ofrecer una nueva perspectiva de estudio y una nueva lectura cronológica desde otra óptica que considere los elementos que han permanecido y cómo se han integrado, problematizando la noción de *innovación* educativa en el contexto español decimonónico.

La investigación se organiza de la siguiente manera: la primera sección revisa el estado de la cuestión historiográfico, posicionándose frente a estudios clásicos sobre la Ley Moyano; la segunda presenta la metodología empleada; la tercera contextualiza esta ley en el marco político y legislativo del periodo 1812–1857; la cuarta analiza los elementos

pedagógicos de modernidad en los diferentes textos legislativos del mencionado período; la quinta discute los hallazgos en relación con la historiografía; y, finalmente, se presentan conclusiones con aportaciones, límites y perspectivas de investigación futura.

Es importante esclarecer tres conceptos que aparecen vinculados a este trabajo: *ley educativa*, *espíritu de una ley* e *innovación educativa*. El primero, puede resultar llamativo a principios del siglo XIX, pues la concepción actual del término tiene que ver más con una estructura organizada y al amparo de una constitución que de un sistema absolutista. Esta concepción se extiende hasta la primera década del siglo XIX, momento en que se confecciona en España la primera carta magna que da tímido origen a toda una declaración de intenciones en lo que concierne a la instrucción. El segundo, en el Diccionario panhispánico del español jurídico, *espíritu de una ley*, viene definido como: «criterio interpretativo de las normas jurídicas que atiende principalmente a la intención del legislador o finalidad que inspiró su adopción» (Real Academia Española de la Lengua, 2022, párr.). Y, el tercero, es un término contemporáneo y con diferentes matices. La definición más clara se encuentra en Pedro Cañal de León (2005) cuando afirma que la *Innovación Educativa* que se entiende «como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes» (p. 11). Tal es el caso del contexto pedagógico del siglo XIX. En lo que concierne a este estudio, aunque el concepto resulte anacrónico, está íntimamente relacionado con el espíritu intrínseco del análisis en cuestión y por este motivo es utilizado de manera recurrente como término científico.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La historiografía sobre la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 ha abordado tradicionalmente su carácter normativo y administrativo, aunque con escasa atención a sus dimensiones pedagógicas específicas y a su continuidad con legislaciones anteriores. Álvarez Morales (1975) centró su análisis en los precedentes legislativos y en la coyuntura política del bienio 1854–1856, resaltando la oportunidad política de la ley sin detallar los elementos pedagógicos que permitieron su perdurabilidad. Por su parte, Aranguren (1982) subrayó la relación entre modernidad educativa y control estatal, resaltando la tensión Iglesia-Estado y sin vincular explícitamente estos elementos con la noción de «innovación pedagógica».

Carmen García (1994) destacó la vinculación de la instrucción pública con el Ministerio de Fomento y el papel de la educación científica y técnica, enfatizando la

profesionalización del magisterio, sin realizar un análisis sistemático de los elementos modernos de la ley en continuidad con los proyectos de 1812, 1821, 1836 o 1838. Sin embargo, Dolores Fernández (1994) compuso un breve estudio de análisis sobre la relación entre educación y los textos constitucionales del siglo XIX y del siglo XX, poniendo de relieve la importancia que representa un texto constitucional dentro de una sociedad, cómo cristalizan las cuestiones educativas dentro de estos textos.

Sevilla Merino (2007) destacó el carácter de la Ley Moyano como mito histórico; y, Moreno Alcaide (2009) presentó lo que supuso esta ley para el siglo XIX y para la historia del sistema educativo español; realizó un breve análisis de los artículos más destacados de la mencionada ley; y, mencionó la pervivencia de esta durante más de un siglo. Álvarez Lázaro (2013) recalcó cómo España necesitó en el siglo XIX una ley de instrucción estable y perdurable.

En cuanto al papel de la niña y la escuela: Pilar Ballarín Domingo (2009) estableció una relación entre la entrada del modelo burgués y el acotado papel que las niñas jugarían dentro la sociedad. En esta línea Geraldine Scaldon (2010) trabajó en su estudio la necesidad de organizar la instrucción no solamente para los niños, sino también para las niñas.

Los estudios recientes (Escolano Benito, 1995; Canales Aliende y Romero Tarín, 2018; Montero, 2009) han destacado la férrea articulación de la Ley Moyano, así como la profesionalización docente y la organización de la inspección escolar. No obstante, ha existido durante décadas un vacío historiográfico: pocos trabajos han analizado de manera sistemática cómo los elementos pedagógicos modernos presentes en 1857 se han ido inscribiendo en continuidad con reformas y propuestas educativas desde 1812, ni han hablado sobre la «innovación» latente que ha ido surgiendo en el contexto legal instructivo decimonónico.

3. METODOLOGÍA

El estudio se ha inscrito en el enfoque *histórico-interpretativo*, combinando técnicas de heurística, crítica y hermenéutica[2]. Estas tres técnicas, que han precedido al momento de la exposición, han resultado clave para poder realizar una identificación de los diferentes cambios de ordenación latentes en la enseñanza del primer liberalismo; y, posteriormente, hacer un análisis de cómo se articulan las diferentes estructuras que dilucidan la durabilidad de la ley de 1857. De esta manera, se ha podido ofrecer una lectura diacrónica de las mejoras que se fueron introduciendo.

[2] Julio Ruiz Berrio, «El método histórico en la investigación histórica de la educación». *Revista de Pedagogía*, nº 34 (1976): 449-475. https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol34/iss134/1

El criterio de selección de las fuentes primarias se ha basado en toda aquella reglamentación educativa renovada dentro de las primeras formulaciones del liberalismo frente a otros momentos de la primera mitad del siglo XIX que permitieron retroceder a la educación. La extracción de las «unidades de análisis» de cada una de las fuentes se ha realizado por la relevancia y significación de haber sido aspectos educativos incorporados por primera vez y por haber sido considerados como criterios de relevancia pedagógica.

En primer lugar, se ha analizado la *Constitución Política de la Monarquía Española* de 19 de marzo de 1812, obtenida del Archivo del Congreso de los Diputados de España. Se seleccionaron 11 unidades de análisis correspondientes a artículos significativos del articulado (artículos 13-25-131-321-335; 366-371), considerando criterios sociológicos y de relevancia educativa.

En segundo lugar, se ha examinado el *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública* de 7 de marzo de 1814, llamado de Manuel José Quintana, y conseguido del Archivo del Congreso de los Diputados de España. Se recopilaron 18 unidades de análisis correspondientes a los siguientes artículos: 1-8, 10-17, 20 y 121.

En tercer lugar, se ha estudiado el *Reglamento General de Instrucción Pública* de 10 de julio de 1821 de Ramón Olaguer, y alcanzado del Archivo del Congreso de los Diputados de España. Se compendiaron 4 unidades de análisis correspondientes a los artículos que se detallan: 10, 14 y 120.

En cuarto lugar, se ha observado el *Plan General de Instrucción Pública* de 4 de agosto de 1836 de Ángel Saavedra y Ramírez de Baquedano, llamado del duque de Rivas, y logrado de la página de internet de la Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado. Se compendiaron 17 unidades de análisis: Introducción al Real Decreto-1-3, 4-6 y 8, 9-15, 17-18, 92-107, y 120-121.

En quinto lugar, se ha meditado sobre el *Plan de Instrucción Primaria* de 21 de julio de 1838 de Joaquín José de Muro y Vidaurreta, III marqués de Someruelos, y cosechado de la página de Internet de la Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado. Se coleccionaron 38 unidades de análisis: 1-6, 7-10, 11-12, 3, 14-16, 17-19, 20-24, 26, 27-34, 35, y 36-37.

En sexto y último lugar, se ha considerado la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, publicada en *La Gazeta* el 10 de septiembre de 1857, de Claudio Moyano Samaniego, y recibida del Archivo del Congreso de los Diputados de España. Se seleccionaron 27 unidades de análisis correspondientes a artículos significativos del articulado (artículos 1-10, 97, 99-110, 180, 191 y 294-295).

El procedimiento responde a tres momentos del método histórico relacionados con los textos objeto de estudio: el primero, *heurística* o identificación de los artículos

y disposiciones pertinentes mencionadas, cruzando con documentos (*Constitución Política de la Monarquía Española* de 19 de marzo de 1812, *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública* de 7 de marzo de 1814, *Reglamento General de Instrucción Pública* de 10 de julio de 1821, *Plan General de Instrucción Pública* de 4 de agosto de 1836, el *Plan de Instrucción Primaria* de 21 de julio de 1838, y la *Ley de Instrucción Pública* de 1857). El segundo, *crítica histórica* o verificación de autenticidad, fiabilidad y contexto de los textos normativos. Y, el tercero, *hermenéutica* interpretación de los artículos seleccionados, articulando elementos pedagógicos con contextos políticos, sociales y culturales; análisis sumativo de los nuevos elementos de instrucción insertos en las disposiciones legislativas objeto de estudio.

Los criterios de análisis han sido los siguientes: *modernidad pedagógica*, o en otras palabras, inclusión de inspección escolar, formación y dignificación del magisterio, escolarización diferenciada, entrada a colectivos específicos, colaboración público-privada e higiene escolar. *Continuidad normativa*: identificación de elementos educativos nuevos previos incorporados desde 1812. Y, *perdurabilidad,* es decir, evaluación de cómo la articulación de estos elementos contribuyó a la estabilidad de la ley durante más de un siglo.

Esta metodología ha permitido reconstruir, no solo una estructura transversal de las nuevas ordenaciones en materia educativa, sino también una lógica y sensatez pedagógicas y normativas, ofreciendo una lectura crítica que ha trascendido la mera descripción legislativa.

Con todo y lo anterior, en una primera etapa se ha realizado un listado con todos los documentos objeto de este estudio y se presentan ahora en esta **primera** tabla:

Tabla 1. Relación de documentos de estudio.

	Articulado Legislativo		Procedencia	Fecha
1	*Carta magna*	Constitución de 1812	España	18 de marzo de 1812
2	*Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Imprimir de Orden de las mismas.*	Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública	España	7 de marzo de 1814
3	*Reglamento General de Instrucción Pública*	Reglamento General de Instrucción Pública	España	10 de julio de 1821

	Articulado Legislativo		Procedencia	Fecha
4	*Instrucción para el Régimen y Gobierno de las Escuelas de Primeras Letras del Reino*	Plan General de Instrucción Pública duque de Rivas	España	4 de agosto de 1836
5	*Plan de Instrucción Primaria*	Ley de Instrucción Primaria	España	21 de julio de 1838
6	*Ley de Instrucción Pública*	Ley Moyano	España	9 de septiembre de 1857 (La Gazeta de Madrid: 10 de septiembre de 1857)

Nota: esta tabla corresponde al momento de la heurística de esta investigación en la que se identifican los diferentes textos de donde se han extraído los elementos susceptibles de modernidad que fueron valorados con atención en el posterior análisis que se realizó. Elaboración propia.

La autenticidad de los documentos empleados se muestra a continuación en la **segunda** tabla:

Tabla 2. Relación de la procedencia de los documentos históricos objeto de este estudio.

	Documento	Archivo
1	*Constitución Política de la Monarquía Española* [1812]	Congreso de los Diputados (Página web)
2	*Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y Mandados Imprimir de Orden de las mismas* [1814]	Congreso de los Diputados (Archivo)
3	*Reglamento General de Instrucción Pública* [1821]	Congreso de los Diputados (Biblioteca)
4	*Plan General de Instrucción Pública* [1836]	Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado
5	*Plan de Instrucción Primaria* [1838]	Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado
6	*Ley de Instrucción Pública* [1857]	Congreso de los Diputados (Archivo)

Nota. Esta tabla muestra la procedencia de los archivos que pone de manifiesto la autenticidad de los documentos. Elaboración propia.

La tercera parte, correspondiente a la hermenéutica se desarrollará en los puntos 4 y 5 de este estudio.

4. LA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1857

4.1. EL CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL DE LA LEY MOYANO. EL PAPEL DE LA IGLESIA

La evolución de la legislación educativa en España desde 1812 hasta 1857 refleja la construcción progresiva de un sistema público de enseñanza, dentro de un contexto de organización política más moderada. La *Constitución* de 1812 estableció por primera vez artículos dedicados a la instrucción, del 366 al 371; sin embargo, las constituciones posteriores de 1837 y 1845 otorgan menos protagonismo a la educación. Entre 1845 y 1857 se sientan las bases para un sistema educativo propio, respaldado por el liberalismo doctrinario, presente en la *Constitución* de 1845, y culminado en la ley educativa de 1857.

Sin embargo, el texto magno de Cádiz abraza los planes liberales en toda su extensión. Gil de Zárate (1855) lo percibe en su momento, afirmando: «extendiéndose á todo, y no dejando por tocar ningún ramo de la administración. Como de los más importantes, la Instrucción Pública no pudo ser olvidada; y en efecto, desde luego pensaron en él las Cortes» (p. 92). Y, por tanto, «confiando a una comisión el encargo de redactar un nuevo plan de estudios» (Gil de Zárate, 1855, p. 92).

El 9 de septiembre de 1857, Claudio Moyano Samaniego, como Ministro de Fomento, firma el primer articulado legislativo educativo con rango de ley general. Este acto cierra un periodo de cuarenta y cinco años de trabajo institucional y legislativo, iniciado en la *Constitución* de 1812, continuado con el *Plan de Instrucción Primaria* del marqués de Someruelos del 21 de julio de 1838 y dando oportunidad a la creación del *Plan General de Estudios* de Manuel José Pidal, antecedente de la ley de 1857. El objetivo principal de esta ley es organizar un nuevo modelo de enseñanza que comienza a producir una fractura con los postulados del Antiguo Régimen, adaptándose a los diferentes contextos políticos que sucedieron durante esas cuatro décadas. Esta necesidad de cambio se debe a varios aspectos que no se resuelven durante el bienio 1854-1856, así como a otros problemas que se han venido generando décadas atrás. El *Plan Pidal* de 1845 es fundamental en el desarrollo pedagógico y organizativo de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. No obstante, desde una perspectiva legislativa, esta ley precisa de una base sólida antes de convertirse en ley. Esa base es el proyecto legislativo de Manuel Alonso Martínez de 1855.

La *Ley de Instrucción Pú*blica de 1857 se organiza bajo la Dirección de Instrucción Pública, específicamente en la sección de Instrucción Primaria, y dependiente del

Ministerio de Fomento. Los Gobernadores de las provincias, las Comisiones Superiores de Instrucción Primaria y las Comisiones Locales están subordinados al mencionado Ministerio. Del mismo modo, existían los Inspectores Generales y los Inspectores de Provincias, quienes operan en aquellos años bajo la dirección de los primeros.

La situación política del bienio 1854-1856 proporciona el clima idóneo para impulsar un precepto legislativo completo en materia de instrucción pública. Álvarez Morales (1975) desarrolla este planteamiento de la siguiente manera: «se explica de todas formas que políticamente fuera un momento oportuno para plantear de nuevo una ley general de instrucción pública» (p. 12). En el Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes[3] del 19 de diciembre de 1855, se presenta el *Proyecto de Ley de Instrucción Pública* de Manuel Alonso Martínez, antesala de esta ley.

La conjunción de ideas entre moderados y progresistas durante el bienio 1854-1856 es revolucionaria, ya que ambos grupos coinciden en la necesidad de impulsar el avance y la modernización la educación en España. Esta convergencia de opiniones permite avanzar en la elaboración de una ley educativa que responda a las necesidades de aquella etapa, y dejando de lado sus diferencias más rígidas. Antonio Álvarez Morales (1975) señala que esta diferencia sustancial marca el rumbo de una parte de esta ley, permitiendo la entrada de la Iglesia en la cuestión educativa sin menoscabar el espíritu de avance de la misma.

> Los progresistas, herederos del regalismo, se resistían a toda intervención eclesiástica, mientras que los moderados, preocupados por tender un puente al sector del país cuyo catolicismo le separaba del régimen liberal, estaban dispuestos a dejar poner en manos de la Iglesia unas ciertas facultades de vigilancia para salvaguardar la ortodoxia de las doctrinas enseñadas en los centros de enseñanza del país (Álvarez Morales, 1975, p. 12).

La inclusión de la Iglesia en la legislación educativa durante el bienio 1854-1856 es un factor crucial para dotar de estabilidad y moderantismo a la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. Sin embargo, uno de los puntos de desacuerdo más significativos es el papel que la Iglesia debe desempeñar en la educación: estrictamente educativo y/o de vigilancia moral. La estabilidad lograda gracias a la participación de la Iglesia en la educación es, posiblemente, un factor determinante para la aceptación y el éxito de la ley en el contexto decimonónico.

La sociedad española del siglo XIX está dispuesta a introducir reformas educativas que estabilicen el sistema; pero no está preparada para permitir que la Iglesia no tenga algún papel relevante y activo dentro de la instrucción. Y esto no es un asunto de una

[3] La denominación completa aparece como: Diario de Sesiones de las Córtes Constituyentes [Apéndice Segundo al Núm. 273] [9353] *Proyecto de Ley de Instrucción Pública, presentado por el Sr. Ministro de Fomento*, fechado el 19 de diciembre de 1855 en Madrid y rubricado por el Ministro de Fomento, Manuel Alonso Martínez.

sensibilidad política concreta, concierne a todos; pues la creencia es algo personal y ese sentir religioso está en todos aquellos que quieren profesar la religión católica más allá de sus postulados políticos. Desde el liberalismo doceañista se defiende la «singularidad católica de la nación», pues España desde sus orígenes es católica y este aspecto no ofrece oposición ni frente, ya que el laicismo viene de posiciones más allá del propio liberalismo. El catolicismo en España no está en cuestión en ningún momento, de ahí que su entrada en las cuestiones de legislación educativa no tenga un desacuerdo mayoritario o relevante. El hecho de no permitir la entrada de la Iglesia en la Ley Moyano hubiera abierto otro debate sobre la laicidad en la educación y, por ende, en el propio Estado; debate aún inaceptable para la sociedad del siglo XIX.

Las relaciones entre la Iglesia y el Estado durante el siglo XIX son complejas: conflicto y colaboración; ambos generadores de avances y retrocesos en la educación. Aunque la Iglesia mantiene un control estricto sobre la moral y la sociedad, en el ámbito educativo permite la creación de una ley de instrucción pública organizada, evidenciando que su influencia no impide completamente el arreglo educativo en ese periodo y que la tradición no impide la evolución.

Sin embargo, hay diferentes lecturas sobre el asunto de la permisibilidad en la entrada de la Iglesia en la *instrucción* pública. Poco a poco, se gesta la historia de un engaño, es decir, que en aquellos momentos se hace creer que la escuela es para adquirir conocimientos; y, sin embargo está sirviendo al mismo tiempo como hábitat para introducir la religión en la escuela y el «control de las mentes» a través de los asuntos morales. En esto, la Ley Moyano logra equilibrar la función educativa de la escuela con la instrucción religiosa, integrando el aprendizaje de conocimientos y la enseñanza moral mediante el catecismo, evitando que una de estas dimensiones desplace a la otra y consolidando así un proyecto que se había desarrollado durante décadas.

Una parte de la educación está conducida por la gestión religiosa, y otra por la estatal. Y toda esta situación, en un contexto en el que un nuevo estamento comienza a demandar su papel en la sociedad: la burguesía. En 1857 se establece una nueva y novedosa norma legislativa inserta en un ambiente de imposición de fundamentos éticos burgueses y de ordenamiento administrativo, destacándose por su carácter moderado y centralista, y por su relación con reformas previas. Así nos manifiesta Aranguren (1982): «-cuyo principal defecto fue el excesivo centralismo- (...) en la línea *moderna* y *europea*, corresponden la reforma fiscal de Mon (1845), el Decreto de Bravo Murillo (1852) sobre Fundaciones Públicas y la Ley Moyano (1857)» (p. 93).

El asunto del poder sobre la *instrucción* pública sigue presente: «esta última [la Ley Moyano] instauración definitiva de los principios de la Universidad Burguesa, representó

un esfuerzo de eclecticismo, en relación con las fuerzas reales del país interesadas en la orientación de la instrucción (...)» (Aranguren, 1982, p. 93). Esta ley refleja un cambio hacia un control estatal riguroso y medido de la educación, considerado necesario para avanzar en el contexto político y social del momento sin retrocesos en la modernización educativa.

Este control de la sociedad, que se da paralelo al proceso de nacionalización, nos lo narra impecablemente Álvarez Junco en toda la obra de *Mater Dolorosa* (2001). Se trata de un proceso que se alarga todo el siglo XIX y que toca la mayoría de los ámbitos políticos y culturales del momento, afectando también a la cuestión educativa en la que las luchas entre el Estado y la Iglesia por el control de la educación son patentes. En resumidas cuentas, cultura y educación son en España el cetro de poder y brazo ejecutor de poder social de los Gobiernos -amparados en la monarquía de aquel momento- aprovechando la ocasión que el país está pasando de ser «una abigarrada reunión de reinos y señoríos» (Álvarez Junco, 2001, p. 75), para intentar tener una cohesión nacional, incluida la educación. Quien controla la educación, controla el poder.

El proceso de creación de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 comienza en mayo de ese mismo año, tres meses antes de su publicación, y está marcado por la sucesión de seis documentos que culminan con la promulgación de la ley en septiembre. Los seis documentos están indicados en la **Tabla 3**.

Tabla 3. Documentación legislativa y recorrido cronológico en la configuración formal de la Ley de Instrucción Pública de 1857.

	Documento «Ley Moyano»	**Fecha**
1	*Proyecto de Ley, presentado por el Sr. Ministro de Fomento, autorizando al Gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública, con arreglo á las Bases en el contenidas (Diario de las Sesiones de las Cortes)*	*13 de mayo de 1857*
2	*Proyecto de Ley de Instrucción Pública. Dictamen de la Comisión nombrada para informar sobre el proyecto de ley autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de Instrucción Pública, con arreglo á las bases en el contenidas*	*14 de mayo de 1857*
3	*Proyecto de Ley, aprobado definitivamente en el Congreso, sobre instrucción pública*	*23 de junio de 1857*
4	*Ley sancionada por M.M en 16 de Julio de 1857 autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de instrucción pública*	*16 de julio de 1857*
5	*Real Orden*	*17 de julio de 1857*
6	*Ley de Instrucción Pública (Gaceta de Madrid)*	*10 de septiembre de 1857*

Nota: en esta tabla se muestran los seis documentos que forman parte del proceso de construcción y redacción de la *Ley de Instrucción Pública* de 1857. Elaboración propia.

La *Ley de Bases* se firma el 17 de julio de 1857 y da paso a la redacción definitiva del primer articulado legislativo que organiza la *instrucción* pública en España de manera extensa, detallada y con el *espíritu* de permanencia que le otorga su propia arquitectura interna. Se trata del único de todos los marcos legislativos en materia de instrucción pública con rango de ley general[4], que abraza la *Educación Primaria*, la *Educación Secundaria* y la *Universidad*; generando ella misma, no solamente una referencia legal para el país, sino todo un sistema ordenado en el que la propia sociedad puede reflejarse.

Los diferentes textos magnos, arreglos, reformulaciones y decretos aparecidos con anterioridad a la Ley Moyano (desde 1812), reflejan la intención histórica de reestructurar la enseñanza pública para impulsar el crecimiento nacional, enfatizando la importancia de las ciencias exactas y naturales. Se observa que, los elementos, con voluntad reformadora, presentes en las diversas legislaciones educativas desde 1812 hasta 1845, incluyendo el texto de 1855 de Alonso Martínez, son incorporados en la Ley Moyano, consolidando así las novedades legislativas en esta normativa; y, mostrando una doble dimensión: una estructura externa política y un espíritu interno educativo. El análisis de Carmen García (1994) vincula la instrucción pública con el Ministerio de Fomento para favorecer el desarrollo social y científico. Por este mismo motivo, como nos razona Carmen García (1994), «dado que la Instrucción Pública giraría de forma cada vez más significativa en torno a las materias científico-naturales, ésta debía permanecer en Fomento, Ministerio al que concernía todo lo relativo al *progreso de la sociedad*» (p. 129).

La Ley Moyano es una ley extensa y, como precisa esta última autora (1994), «excesivamente prolija y detallista» (p. 133), y refleja un tratamiento perfeccionista. Aunque redactada bajo parámetros políticos y normas de conducta consensuadas del liberalismo doctrinario y la Iglesia católica. Por esto mismo, representa una revolución en sí misma para la educación del siglo XIX al integrar aspectos internos y externos, conciliando la modernidad con los principios de la Iglesia católica española. Este marco legal es concebido como un motor esencial para que la sociedad española avance hacia un futuro educativo más atractivo y refleje un espíritu político progresista más allá de la moderación tradicional.

Un aspecto destacable es que está influenciada por el moderantismo y el liberalismo francés, y supo integrar algunos de los postulados ilustrados sin alterar la estabilidad del Estado. En esa misma línea, busca actualizar la educación acorde con su tiempo, manteniendo la continuidad del sistema estatal para consolidarlo definitivamente. Por esta razón, marca un hito en la educación al consolidar un sentido más firme de la

[4] Es importante resaltar que el *Plan de Instrucción Primaria* del marqués de Someruelos de 21 de julio de 1838 es el primero que se convierte en la primera ley para la *Educación Primaria*.

misma y al comenzar a disolver sutilmente las barreras de clases y estamentos, aunque aún faltarían muchas décadas para cristalizar esta idea, y sentando las bases para las leyes educativas del siglo XX y actuales.

En realidad, representa un avance significativo en la modernización del sistema educativo en España durante el siglo XIX, al establecer un marco legislativo flexible bajo los principios del moderantismo. Del mismo modo, es permeable a reformas posteriores y evita riesgos de inestabilidad estatal al configurar la educación como su propia estructura. Desde la óptica del siglo XXI, es un verdadero acierto y no hay riesgo de desequilibrios de Estado por este asunto. Asimismo, es una ley que no dispone de forma fija el sistema de instrucción pública en España. Incluso, porque aun configurando la enseñanza como un sistema propio apartado de otros asuntos de Estado, simplemente, no atiende a aquellos aspectos que pueden perjudicarla.

Desde que se gesta el proyecto mismo, ya se empieza a consolidar el concepto de modernidad dentro de una ley educativa. En palabras de Escolano Benito (1995), «para Moyano este proyecto de ley general de instrucción recogía las experiencias de las de 1838 y 1845. El último plan, sobre todo, se ajustaba a la *cultura del siglo*, es decir, respondía a criterios de modernidad» (p. 70). En un período de consolidación estatal, en España, la inclinación es hacia el moderantismo y, simultáneamente, hacia la renovación, reflejando una perspectiva que combina elementos de estabilidad y cambio. Esta ley, para Canales Aliende y Romero Tarín (2018), «va a ser un modelo educativo uniforme e igualitario (...) secularizado y laico, y ello sin perjuicio del respeto a la Iglesia Católica y a sus instituciones, fruto del Concordato de 1851» (p. 30).

Entonces, ¿la Ley de Instrucción Pública es moderada o liberal? Al amparo de lo estudiado es moderada, aunque «es el fruto del liberalismo de la época y de su plasmación en el texto constitucional de 1812. Supone, pues, la ruptura del modelo del Antiguo Régimen» (Canales Aliende y Romero Tarín, 2018, p. 29). En los años del desarrollo y su posterior presentación, se dan unas condiciones sociales, políticas y culturales suficientes como para desligarse definitivamente con la estructura educativa del Antiguo Régimen, haciéndola moderadamente liberal y deliberadamente moderada y moderna.

Por tanto, he aquí la pieza principal que necesita en esos momentos la maquinaria de la Administración central: *el sistema educativo*. La base sobre la que se asentaría ahora la instrucción pública es la propia Administración del Estado que dota al nuevo concepto de educación (ya sistema público de enseñanza) de los fundamentos suficientes para que alcance dos objetivos: venir de un consenso político y lograr establecerla durante décadas. Y esto es porque, tal y como indica Moreno Alcaide (2009), «precisamente una

de las razones que avalan el consenso y estabilidad de la *Ley de Instrucción Pública* es su elaboración a partir de una ley de bases» (p. 4).

El hecho de reconvertir la instrucción pública en un sistema propio del Estado, y controlado por el sistema administrativo central, es una de las novedades más revolucionarias y novedosas del siglo XIX en esta materia. Esta posición permite dar apertura al mayor número de colectivos en el nuevo sistema y dotarlo de una mayor madurez que la de 1812 y anteriores normas. La inspiración está, de nuevo, en Francia: «El modelo educativo creado fue de inspiración francesa en lo ideológico y en lo organizativo (centralización administrativa)» (Canales Aliende & Romero Tarín, 2018, p. 30). Y en otro aspecto destacable que ayuda a su consolidación: la introducción del concepto e idea de *higiene* en la sociedad a través de la escuela; pedagógicamente se enfoca desde la idea de que no hay aprendizaje sino existe cultura de higiene.

Esta ley crea el propio *sistema* de educación en España. Canales Aliende y Romero Tarín (2018) exponen que «consagra y ratifica la idea de la educación como servicio público estatal» (p. 30). Si bien es cierto que, por un lado, se diseñó de una manera estructurada y entregada al Estado; por otro lado, «la educación no se considera un monopolio absoluto estatal, ya que se reconoce la libertad de educación, regulada y limitada estatalmente» (Canales Aliende & Romero Tarín, 2018, p. 30). A partir de ahora la enseñanza se piensa en términos de «lo público» y siempre orientada al mayor número de capas de la sociedad.

4.2. ANÁLISIS DE LAS NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS INTRODUCIDAS ENTRE LA CONSTITUCIÓN DE 1812 Y EL PLAN DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA DE 1838

El análisis de las unidades seleccionadas ha permitido identificar varios núcleos temáticos que articulan la modernidad pedagógica en las nuevas ordenaciones en materia educativa entre la *Constitución Política de la Monarquía Española* de 1812 y la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, demostrando de esta manera el carácter severo, estabilizador y estructurador por un lado; y, por otro, rupturista con los preceptos educativos anteriores a la regulación definitiva de la enseñanza en España. La extensión que ha concernido a los artículos dedicados a la enseñanza es muy limitada dentro del primer texto constitucional en España.

El texto aprobado por las Cortes de Cádiz en 1812 presentó una dimensión ideológica dentro de un plan más ambicioso de nacionalización en el que está inmersa España en aquel momento. La educación se presentó con una función política y estatalizadora por su carácter universal, pues es evidente que existió una relación entre

educación, liberalismo y construcción de la nación[5] al amparo de los datos extraídos. Las dos leyes fundamentales posteriores que constituyeron la base de las nuevas disposiciones educativas dieron la *Constitución* de 1837, progresista durante la Regencia de María Cristina, y la *Constitución* de 1845, durante el reinado de su hija Isabel II.

La influencia que Francia transmitió a España a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX en materia educativa fue innegable. Las primeras unidades de análisis del texto legislativo propusieron que «El objeto del Gobierno es la felicidad de la nación, puesto que el fin de toda sociedad política no es otro que el bien estar de los individuos, que la componen» (artículo 13) y que «Desde el año de 1830 deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadanos» (artículo 25, punto 6º). La educación se vinculó a la ciudadanía: el aprendizaje de los elementos mínimos de instrucción como saber leer y escribir se planteó como requisito para poder ejercer derechos ciudadanos. La educación se concibió como fundamento para la participación política y para la construcción del nuevo ciudadano liberal.

El constitucionalismo gaditano provocó un cambio clave en materia de educación: definió por vez primera en España el carácter público de la instrucción, pasando a ser competencia directa del Estado. Las Cortes asumieron la capacidad de organizar y de «establecer un plan para la enseñanza pública». Por tanto, se articuló la idea de reglamentar la enseñanza desde el poder legislativo, siendo esta el embrión de un sistema educativo nacional y general (artículos 131 y 370).

La entrada de la cultura de la comodidad y salubridad (primeros elementos del bienestar físico) fue un aspecto poco o nada practicado hasta el momento. Los consistorios asumieron el miramiento de las escuelas como «obras públicas de necesidad» que serían a partir del texto constitucional (artículo 321).

El Estado concibió la educación como un elemento esencial para el desarrollo material y la modernización en España. El planteamiento fue aunar economía con adelanto y formación con «innovación», es decir, vincular educación y desarrollo económico, juntamente con otorgarle una orientación práctica y útil (artículo 335).

La universalización de la *Enseñanza de Primeras Letras* y la creación de *Escuelas de Primeras Letras* en todos los pueblos. El objetivo de esta medida fue llevar la educación básica al mayor número de habitantes y luchar contra los índices de analfabetismo, un gran impedimento para el avance del país. La influencia de Inglaterra fue notoria al implantarse como contenidos mínimos: leer, escribir y contar[6] (artículo 366). Prueba de esa voluntad

[5] Álvarez Junco, J. (2001). *Mater Dolorosa*. Taurus.

[6] La influencia inglesa aparece con la *enseñanza mútua* de Andrew Bell (1797) y Lancaster (1803): escribir, leer y contar por la mitad de tiempo.

de florecimiento es que se contempló la creación y regulación de universidades y de otros centros de instrucción (artículo 367) con el fin de avanzar y hacer progresar al país. La homogeneización como parte del desarrollo está presente entre estos artículos. Por primera vez, se propuso un plan de enseñanza en todo el reino, idea que va en la línea del artículo 366, y con el fin de centrar en un «todo» todas aquellas cuestiones sobre educación que en el Antiguo Régimen no presentaron relato coherente (artículo 368).

En esta primera carta magna se plantea otras dos novedades y son la creación de una Dirección General de Estudios y la de una Inspección para la enseñanza (artículo 369). Además, se afianzó la idea de tener libertad de escribir, imprimir y publicar; afectando al ámbito de la enseñanza en lo que concierne a cerrar algunas puertas a la censura, y permitiendo su desarrollo. (artículo 371).

En suma, la *Constitución* de 1812 ha mostrado un primer intento de modernización de la enseñanza: dotándola de una estructura en aras de su propia estabilización; y, concibiéndola como un modelo que rompiera con los preceptos anteriores. A esto anterior, se añade su idea de universalización y homogeneización para llegar al mayor número posible de personas. Y, se acierta dando el paso para entenderla como pública. Evidentemente, todos estos aspectos se han mostrado en una fase embrionaria debido a la exigua cantidad de artículos que el texto legislativo dedica a la enseñanza, sin embargo, señalan el camino hacia dónde se dirige.

El *Proyecto de Decreto sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública* de 7 de marzo de 1814, en continuidad con el marco constitucional de Cádiz, parte del asentamiento del carácter público de la educación: «Toda enseñanza costeada por el Estado será pública» (artículo 1). Esta idea confronta de manera definitiva con etapas históricas precedentes a los liberales doceañistas, pues ahora tiene que ser un bien de todos, una responsabilidad directa del estado y ser gratuita (artículo 5).

En el momento que se presenta como pública, adquiere voluntad de homogeneización en todo el territorio, no solamente a través de la estructura general, sino también por el método y por los libros. Este aspecto conlleva un control absoluto por parte del Estado tanto en la organización (artículos 2,3 y 4) y con la creación de la Dirección General de Estudios (artículo 90), o en la cuestión pecuniaria con la regulación de los fondos públicos para la educación (artículo 121), y que se pondrá de manifiesto al hablar de la compatibilidad entre la privada y la pública: «Libertad de enseñanza privada bajo ciertos límites» (artículo 6).

Durante el estudio se ha observado que, por primera vez, se plantea una estructuración por niveles educativos totalmente diferenciados, tanto en la forma como

en el fondo: primera, segunda y tercera enseñanza (artículo 7). La Segunda Enseñanza está diseñada como un compartimento totalmente diferente de la *Enseñanza de Primeras Letras*, y su diseño e introducción en la legislación educativa constituye un elemento esencial para el perfeccionamiento de la enseñanza (artículo 20).

El enfoque filosófico llegado de Francia se pone de manifiesto con la idea de formar ciudadanos maduros y formados intelectualmente. El primer paso es extender la enseñanza: «carácter general e indispensable» y ponerlo en relación con la construcción de sus propios derechos como mecanismo de avance (artículo 8). Los contenidos que se enseñan definen la línea por donde discurrir la educación: leer, escribir, aritmética, junto con moral y derechos (artículo 10), y la permisibilidad de poder ampliarlos según población (artículo 11). Una orientación clara hacia la formación del ciudadano y hacia la utilidad («Principios necesarios para las artes y oficios»)

La **Tabla 4** muestra la sucesión de las materias propuestas en el segundo texto legislativo objeto de análisis de este estudio.

Tabla 4. Materias de primera enseñanza dentro del Proyecto de Decreto (1814).

MATERIAS PRIMERA ENSEÑANZA (Por Dotación Presupuestaria Ampliada o Población– Alcance Diputación)	
Artículo 11	
Lectura	con sentido
Escritura	con claridad
Ortografía	buena
Aritmética	**ampliada**
Catecismo religioso y moral	breve (¿?) comprensión de los dogmas de la religión y máximas principales de buena conducta y buena crianza
Catecismo político	Breve (¿?) comprensión de derechos y obligaciones
Aritmética	completa
Geometría	elementos sucintos
Dibujo	Principios necesarios para artes y oficios

Nota. Esta Tabla refleja las materias que llevan dotación presupuestaria de las diputaciones. Elaboración Propia.

Las *Escuelas de Primeras Letras* deben estar presentes en todos los pueblos del reino -idea que emana del código político de 1812-, y llegar a toda la población, provocando la universalización de la enseñanza. Para poder acometerse este asunto es de gran importancia que alguno de los aparatos administrativos del Estado esté presentes en tal

empresa; este es uno de los cometidos de la Diputaciones Provinciales. Paralelamente, se conforma una organización más racional dividir el número de escuelas por habitantes (artículo 12).

Un pilar fundamental en el desarrollo de las ideas liberales en este cometido es la formación del cuerpo docente. Existe un compromiso serio de regular la profesión: exámenes de ingreso, nombramiento (artículos 13, 14 15 y 16) y emolumentos (artículo 17).

En la **Tabla 5** se muestran las diferentes formas de admisión al magisterio por parte de los futuros maestros.

Tabla 5. Tipos de pruebas de los maestros para el iniciarse en la escuela pública (1814).

ACCESO MAESTROS A LA ESCUELA PÚBLICA				
Artículos 13-14-15-16				
Plaza	**Región**	**Certificación**	**Organismo Evaluador**	**Organismo Pago Retribución**
MAESTROS ESCUELA PÚBLICA DE PRIMERAS LETRAS	**Península**	Examen verificado en la capital de la provincia a la que se opta la plaza	Ayuntamiento • Elección de maestros. • Vigilancia de conducta. • Facultad de traslados.	Diputación Provincial
	Ultramar	Examen verificado en la capital de la provincia o cabeza de partido a la que se opta la plaza	Ayuntamiento	Diputación Provincial
MAESTROS DE ESCUELAS PARTICULARES				

Nota. Exposición de las plazas de maestro y de toda la estructura organizativa que el propio Estado, a través de la ley, atribuye a las entidades locales. Elaboración Propia.

En la **Tabla 6** se reflejan las cantidades consignadas en la nómina de los maestros:

Tabla 6. Nómina de un maestro de escuela (1814).

NÓMINA MAESTROS ESCUELA PÚBLICA DE PRIMERAS LETRAS			
Artículo 17			
Región	**Carácter**	**Cuantía**	**Revisión**
Península	Anual	50 fanegas de trigo	Sexenios (Regulado por la Diputación provincial)
Ultramar	Anual	150 pesos fuertes	

Nota. En el artículo 17 se reflejan las cantidades (en especie) que un maestro de escuela debía cobrar. Elaboración Propia.

En definitiva, el proyecto sobre la instrucción pública de 1814 acometió la modernización educativa con la universalización de la *Enseñanza Pública de Primeras Letras* que sería costeada por el Estado. Las nuevas propuestas estuvieron encaminadas a la uniformidad de métodos y contenidos, y a estructurarla en tres niveles diferenciados. De esta manera, se dio respuesta a la falta de organización establecida con anterioridad. La tendencia fue a formar parte del proceso de nacionalización del reino. Mediante la creación de la Dirección General de Estudios el Estado buscó la centralización de la práctica docente. El binomio educación y ciudadanía fueron el eje principal para construir una nación moderna que se acercara a los modelos europeos. Una enseñanza de calidad debía comenzar por el control en el acceso a la intervención educativa y la profesionalización del maestro donde cupiera la mínima regulación salarial.

El *Reglamento General de Instrucción Pública* de 10 de julio de 1821, es el puente hacia la consolidación de un nuevo modelo educativo con la ley de 1857. Los datos aportados por el texto consideran que la enseñanza conserva su diseño inicial de ser pública, gratuita, homogénea y estructurada en tres niveles diferenciados. Asimismo, sigue apostando por la regulación estatal de la instrucción, incluido la incorporación profesional. Un proseguimiento de lo establecido en los principios del cambio.

Sin embargo, esta norma integra por vez primera elementos que no figuraban en la legislación precedente. El artículo 10: «La primera enseñanza es la general é indispensable que debe darse en la infancia (...)» es aperturista al introducir de manera latente la intención de «universalidad», aspecto que se refuerza con el artículo 14 apelando a las propuestas de organismos oficiales en aras de crear escuelas en todos los pueblos.

La educación femenina supone una mejora de primer nivel en la legislación educativa, aun con matices. El artículo 120: «Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe á las niñas leer, escribir y contar, y á las adultas las labores y habilidades propias de su sexo», expresa la intención de formar a las féminas sin las mismas oportunidades que los niños. Una posición excluyente que discurre paralela a la mentalidad decimonónica, aunque empieza a percibir la figura femenina de manera diferente a etapas anteriores.

En resumen, los textos legales del primer liberalismo fueron insertando elementos que supusieron una ruptura con algunos de los esquemas sociales establecidos: apuntalamiento de la idea de universalidad y la entrada de las niñas en el circuito escolar. Estos dos principios se sumaron a lo erigido como principios rectores de una nueva educación en la disposición de 1814.

El *Plan General de Instrucción Pública* de 4 de agosto de 1836, indica en su Introducción al Real Decreto la «necesidad de dar á las enseñanzas la dirección que exigen las luces del siglo», reconociendo el atraso de uno de sus aspectos nucleares. La voluntad de modernización de la educación prevalece y sigue el ideario ilustrado del primer liberalismo isabelino. El elemento moderno en esta primera parte está en la idea de impulso y reforma ordenada de la instrucción como una de las piezas de cohesión para consolidar el régimen constitucional y aportar estabilidad política al proceso de nacionalización en que está inmerso el país. La educación organizada contribuye al desarrollo socio-económico y al bienestar. La consolidación del criterio técnico se manifiesta como un punto clave en la posterior redacción de los artículos.

La enseñanza ha de ser pública, uniforme, con unos mismos métodos de enseñanza para todos (artículo 1 y 2), y apoyada en el principio de gratuidad (artículo 3). El Estado asume la dirección general de la enseñanza que la divide en primera, segunda y tercera (artículo 9), subdividiéndola en elemental y superior. Por tanto, jerarquización y articulación. Así rezan los nueve primeros artículos analizados y que continúan la línea ya esbozada en los articulados legislativos liberales precedentes. La enseñanza privada también debe cumplir una serie de parámetros mínimos de calidad docente (artículos 4,5,6 y 8).

El artículo 10 presenta la enseñanza como «general e indispensable», pues la pretensión es llegar al mayor número de habitantes para conectar el binomio alfabetización-ciudadano cívico. Esta idea establece una relación directa con los principios educativos de la *Constitución* de 1812. En el texto aparece como «En todos los pueblos que lleguen á cien vecinos se procurará establecer á lo menos una escuela primaria elemental completa»; y la obligación de establecer escuelas de carácter público de primeras letras (artículo 11). El principio de «universalización» de la enseñanza empieza a leerse en la legislación. La creación de escuelas viene establecida por el número de habitantes (artículo 14), permitiendo el desarrollo y la expansión territoriales para la escuela pública.

En los artículos 12 y 13 se establece un curriculum de mínimos. En la **Tabla 7** se presenta una relación de materias entre el reglamento de 1821 y el plan de 1836, en la que se observa cómo el de la década de los años 30 amplía los conocimientos básicos para la instrucción primaria superior: incremento de nociones aritméticas, mayor número de aplicaciones geométricas, por ende, dibujo, y la introducción en la historia natural o en la historia de España.

Tabla 7. Relación de materias de instrucción primaria (1821 y 1836).

MATERIAS PRIMERA ENSEÑANZA

Reglamento General de Instrucción Pública 1821		**Plan General de Instrucción Pública 1836**	
Instrucción Primaria		*Instrucción Primaria Elemental*	*Instrucción Primaria Superior*
Lectura	con sentido	Lectura	
Escritura	con claridad	Escritura	
Ortografía	buena	Gramática Castellana	
Aritmética	reglas elementales	Principios de Aritmética	
Catecismo religioso y moral	breve comprensión de los dogmas de la religión y máximas principales de buena conducta y buena crianza	Principios de religión y moral	
Catecismo político	breve comprensión de derechos y obligaciones		Se añade ...
-	-		Mayores nociones de Aritmética
-	-		Principios de Geometría y sus aplicaciones más usuales
-	-		Dibujo
-	-		Nociones generales de física, química é historia natural, acomodadas á las necesidades mas comunes de la vida
-	-		Nociones de geografía e historia de España

Nota. En esta tabla se presenta una relación comparativa de las materias de instrucción primaria (con sin subdivisión interna según el articulado legislativo de 1821 o de 1836). Elaboración Propia.

El examen obligatorio para ejercer como maestro (artículo 15) es otro de los elementos importantes. La tendencia es la profesionalización del magisterio y la mejora de las condiciones: regulación del nombramiento, conducta de los docentes (artículo 17). Las condiciones de salario y jubilaciones vienen nombradas en el artículo 18. Esta disposición aporta modernidad en el momento en el que entran a formar parte directa de la gestión educativa los ayuntamientos y las diputaciones (artículos 17 y 18).

La creación de una Dirección General de Estudios y las funciones que debe acometer también son objeto a reglamentación en este articulado como elemento aglutinador de diferentes aspectos para llevar un control educativo.

La mejora de la instrucción pública se refleja también en la regulación de la enseñanza de las mujeres dentro del circuito escolar (artículos 120 y 121).

En pocas palabras, el plan de 1836 abogó por la universalización de la enseñanza en la *Escuela de Primeras Letras* y la sistematización de la instrucción a través de un control estatal sin precedentes en esta materia. La función social y cívica de la educación conectaron directamente con los principios de la carta magna doceañista. La tendencia a la dignificación de la profesión docente se puso de manifiesto como elemento nuclear en la renovación pedagógica, junto con la tímida apertura a nuevas figuras educativas como la de las niñas.

El *Plan de Instrucción Primaria* de 21 de julio de 1838 supone una novedad legislativa en materia de instrucción por ser el primero con rango de ley para la *Educación de Primeras Letras*. La enseñanza tiene que evolucionar al ritmo que marca la sociedad y, por tanto, su transformación va por vía de urgencia. La planificación continúa en manos del Estado: educación pública y privada, organizada (elemental y superior, incompleta y completa). Las ideas de adelanto en las instituciones y de prosperidad, civilización y bienestar siguen latentes (artículos 1-6).

Este cuerpo legal, prorroga la estructura externa e interna de la enseñanza primaria dada en el plan de 1836 (artículos 7-10) y apuesta por la ampliación de la incorporación a la educación por parte de la población infantil del país (artículos 11-12). En lo que concierne a la disposición, propone la creación de un «reglamento especial que determinará la organización de las escuelas normales» (artículo 13). Del mismo modo y de manera sensata, este instrumento normativo indica las condiciones y emolumentos con las que el maestro debe ser resarcido (artículos 14-16); y enumera las condiciones para ejercer el cargo: titulaciones y nombramiento (artículos 20-24). Las diferentes formas de contribución al sostenimiento se aclaran en los artículos 17, 18 y 19.

El artículo 26 indica cómo la asistencia a clase por parte de los niños queda en manos de los padres (sin dar cabida a graduar la levedad o gravedad de las faltas de asistencia debidas a las particularidades de cada familia). La supervisión del «buen funcionamiento» de la enseñanza pública entre los artículos 27 y 34. En 1838 no se puede hablar de inclusión tal y como se entiende el concepto en el presente. Por esta razón, el artículo 35 cercena la posibilidad de un desarrollo intelectual para las niñas al mismo nivel y ritmo que los niños. Los artículos novedosos finales, 36 y 37, proponen la creación de escuelas para dos colectivos: párvulos y adultos.

Terminando, el diseño de esta norma educativa fue el fruto de una reflexión y una lógica en aras de contribuir a la mejora de la instrucción pública. La modernidad y la prosperidad, desde el punto de vista social, contribuyeron a la organización de la *Enseñanza de Primeras Letras*.

4.3. ANÁLISIS DE LAS NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS INTRODUCIDAS EN LA LEY MOYANO

La *Ley de Instrucción Pública* representa un doble papel en la época en la que se constituye. En primer lugar, porque pone punto final a cuarenta y cinco años de intenciones por establecer un nuevo modelo de enseñanza basado en la introducción de elementos más acordes con el nuevo siglo. Por otro lado, porque con esta ley comienza un nuevo período para la instrucción pública en la ya puede contar con un cuerpo legislativo, serio y razonado, que la ampara, con mayor o menor acierto, y con mayores o menores deficiencias.

El espíritu de la Ley Moyano es el de firmar un contrato con la sociedad y permitir que se desarrolle plenamente por medio de la educación. La Ley Moyano recoge de manera sensata aquellos aspectos educativos que se incorporan por primera vez después de la publicación de la constitución del liberalismo doceañista. Se aprecia de manera subyacente una voluntad reformadora en la ordenación de la instrucción primaria e incorpora mejoras en mayor sintonía con los principios del liberalismo moderado de mitad de siglo.

En el siguiente análisis se plantea una doble vía: incorporar a esta parte del estudio los elementos de modernización educativa que la ley recoge y que vienen apareciendo en los articulados educativos estudiados; y, aumentar la investigación con aquellos que se inauguran.

La educación elemental en dos etapas: elemental (lectura, escritura, doctrina cristiana) y superior (aritmética, nociones de agricultura). Las escuelas podían ser completas (en núcleos urbanos) o incompletas (en zonas rurales). Esta clasificación introduce una jerarquización educativa que representa un avance pedagógico respecto al Antiguo Régimen, aunque no garantizaba el acercamiento a la escuela de todos los niños (artículo 1,2,3 y 4).

El código educativo del moderantismo reconoció la entrada de la mujer en la escuela, aunque de forma limitada y subordinada al contexto social del siglo XIX. Las niñas accedieron a la enseñanza primaria con un currículo precarizado: labores propias del sexo. La incorporación de las niñas al circuito escolar constituye una novedad

pedagógica respecto a legislaciones anteriores. La ley también introdujo avances como la incorporación del higienismo, influido por Francia e Inglaterra, que representó un éxito en la educación pública española. (artículo 5).

En esa misma línea de incorporar a la ley colectivos que habían estado completamente denostados y marginados, se reconoce el derecho a la instrucción de personas sordomudas y ciegas. En los artículos 6 y 108, se observa cómo se establece la obligación del Gobierno de crear escuelas específicas, como al menos una para niños ciegos en cada distrito universitario.

La obligatoriedad escolar entre los seis y los nueve años florece en este código, responsabilizando a los padres de la educación de los hijos. Las familias con menos recursos acuden a la escuela pública, mientras que las más acomodadas pueden optar por la enseñanza en casa o en centros privados. El artículo 8 introduce una sanción económica a los padres incumplidores, lo que representa también un avance revolucionario, especialmente para las clases populares. Inspirada en la *Carta de Derechos del Hombre y del Ciudadano*, la ley reconoce al niño como sujeto con plenos derechos a la educación.

El modelo educativo isabelino plantea un reparto de la carga económica: las familias con recursos deben sostener la educación de sus hijos, mientras que las más pobres podían acceder a la escuela sin quedar excluidas. No trata de universalizar la gratuidad de la enseñanza (posiblemente una de sus deficiencias), aunque sí de darle un cierto sentido de «equidad». Sin embargo, si introduce el «certificado de pobreza», emitido por la Iglesia y supervisado por los Ayuntamientos, como requisito para la gratuidad. Este mecanismo evidencia la colaboración entre Iglesia y Estado en materia educativa y constituye una novedad social y pedagógica, pues «garantiza» la inserción de niños de familias humildes en el sistema educativo (artículo 9).

Para combatir el analfabetismo y el absentismo escolar, la ley adapta el calendario escolar a las labores agrícolas y domésticas, principales causas de absentismo escolar. Las vías de comunicación entre poblaciones se presentan conforme la orografía del terreno lo obliga; hay que tener en cuenta que los medios de transporte van tirados por bestias; y, que la península ibérica goza entonces de una climatología muy variada con el paso de una estación a otra muy marcado. Pues bien, estos tres elementos permiten que haya que ajustar la organización escolar a la realidad social y económica de las familias, máxime aquellas con escasos recursos pecuniarios. Aun con todas estas particularidades, este articulado continúa dando prioridad a alcanzar los mínimos conocimientos en aras de crecer como personas con una mínima madurez intelectual (artículo 10).

El artículo 97 da cuenta de una novedad inscrita en la ley que no debe pasar desapercibida: permitir la creación de escuelas públicas financiadas con fondos

particulares. Las fundaciones benéfico-docentes surgen en el momento como respuesta a la incapacidad del Estado para cubrir toda la infraestructura escolar, facilitando el camino a la educación en zonas difíciles, sobre todo en aquellas zonas de montaña donde la orografía es bastante abrupta. Estas escuelas están sostenidas principalmente por las fundaciones, aunque también pueden recibir apoyo de los Ayuntamientos, según los datos que aporta el texto; y, en casos necesarios, del Estado, garantizando así su continuidad y evitando cierres.

La *Ley de Instrucción Pública* establece la construcción de *Escuelas de Primeras Letras* según el número de habitantes e intentando evitar improvisar (artículos 99-102 y 104-105). Aquí vale la pena decir que evita la segregación por sexos en las escuelas incompletas permitiendo la enseñanza conjunta de niñas y niños. Se pone, por tanto, de manifiesto la oposición frontal a los cánones eclesiásticos en esta materia que propusieron en tiempos pretéritos todo lo contrario. Este avance muestra la primacía del derecho al aprendizaje sobre las restricciones morales religiosas, consolidando la inserción de la niña en la escuela como uno de los mayores logros educativos del siglo XIX (artículo 103 e indicado en el 101).

Los artículos 106 y 107 introducen el fomento de la educación para adultos en localidades de menos de 10.000 habitantes, atendiendo a criterios económicos de distribución lógica de recursos e infraestructuras; y, destinada a quienes no habían recibido instrucción en su infancia. Aunque no es obligatoria, busca combatir el analfabetismo funcional y promover la idea de un aprendizaje a lo largo de la vida. Esta medida supone un avance pedagógico y social al ampliar la incorporación tardía a la educación más allá de la niñez y así llegar a más capas de la sociedad.

La Ley Moyano impulsa la formación de maestros mediante la creación de las Escuelas Normales (artículo 109), superando la precariedad metodológica impuesta en la escuela por el Antiguo Régimen. La calidad pedagógica tiene que partir de unos mínimos de calidad intelectual de los futuros maestros y maestras, y también de unos mínimos de calidad pedagógica dando acceso a la realización de prácticas docentes previas al ejercicio del magisterio de manera autónoma con la asignación de una escuela. La calidad pedagógica permite a los maestros y maestras resolver situaciones de cierta complicación en los primeros momentos al llegar a una nueva escuela, máxime en zonas muy apartadas de la orografía del país. Y he aquí, una de las claves más importantes de modernidad que inscribe la Ley Moyano, pues se reconoce de esta manera el carácter eminentemente práctico del magisterio y justificando, por tanto, la entrada de nuevos métodos llegados desde otros puntos de Europa. Este avance consolida la profesionalización de la enseñanza y su permanencia (artículo 110).

El requisito principal para ejercer el magisterio es poseer el título correspondiente, priorizando la preparación pedagógica y cultural por encima de la edad. Este cambio marca una ruptura con fases anteriores, en las que enseñar no exigió formación sólida y el magisterio fue visto como salida a la pobreza. Con esta novedad, la ley garantiza una mejor calidad educativa para los niños, reconocidos ya como sujetos activos con derechos mínimos (artículo 180).

De la dignificación en el atractivo cultural y pedagógico que tenía que suponer la enseñanza, se dio un paso más allá «dignificándolo» pecuniariamente. La *Ley de Instrucción Pública* establece compensaciones económicas y materiales para los maestros, como vivienda y salario fijo proporcional al número de alumnos. Estas medidas buscan asegurar la estabilidad profesional y retener a docentes formados en las Escuelas Normales de Magisterio. En definitiva, la ley pretende hacer una profesión moderna y atractiva de las dos maneras más lógicas: con formación y emolumentos más atractivos (artículo 191).

La creación de la inspección educativa estatal supervisa los aspectos estructurales, pedagógicos y organizativos de las escuelas, con el fin de garantizar la calidad de la enseñanza (artículo 294). Asimismo, consolida el acuerdo entre Iglesia y Estado en materia educativa, recogido en el artículo 295, asegurando que la enseñanza impartida en las aulas no contraviniera los dogmas religiosos. Este doble avance –control estatal e influencia eclesiástica– pone broche al conjunto de novedades de la ley en relación con la Primera Enseñanza.

En conjunto, la Ley Moyano sentó las bases de un sistema educativo moderno, extendiendo la escolarización, regulando la profesión docente y ampliando la entrada a la educación, aunque todavía marcado por desigualdades sociales, de género y por la influencia eclesiástica.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los elementos pedagógicos de la *Ley de Instrucción Pública* permite reinterpretar su carácter dentro del marco historiográfico existente. Tradicionalmente, la Ley Moyano ha sido descrita como una ley que traspasa más de un siglo sin aportar ningún elemento modernizador y por carecer de fundamentos estructurales capaces de proporcionarle algún atisbo de avance. Un examen detenido muestra que su modernidad fue innovadora por su amplitud y durabilidad, más allá de un articulado legislativo sistematizador y aglutinador de experiencias pedagógicas previas.

En contraste con Álvarez Morales (1975), que enfatiza la coyuntura política del bienio 1854–1856, este estudio sugiere que la estabilidad y coherencia de la ley

no se deben únicamente a la oportunidad política, sino a la integración de elementos normativos y pedagógicos acumulados desde la *Constitución* de 1812, el *Plan* de 1838 y el *Proyecto* de Alonso Martínez de 1855. La continuidad normativa, junto con la incorporación de prácticas pedagógicas modernas, muestra que esta ley opera como un instrumento que sabe articular elementos innovadores disruptivos con los planteadas en décadas atrás en las que la formación del docente, en términos de modernidad, no se plantea con seriedad. En este sentido, la Ley Moyano puede considerarse innovadora en el sentido de síntesis y consolidación, integrando elementos modernos en un marco normativo único, con un diseño integral que abarca primaria, secundaria y universidad, y que proyecta la instrucción pública como un servicio estatal estable, accesible y progresivamente inclusivo.

García (1994) y Aranguren (1982) señalan aspectos de modernidad y control estatal, aunque sin vincularlos explícitamente con la noción de «innovación pedagógica». Este artículo propone que la verdadera originalidad de la Ley Moyano reside en su capacidad para equilibrar modernidad y estabilidad: incorpora cambios pedagógicos significativos, reconfigurando el consenso político y el marco religioso de la época. La inclusión de la Iglesia en la supervisión moral y la regulación del capital privado en la creación de escuelas refleja un justo medio entre evolución y tradición, el cual permite la aceptación social y la perdurabilidad normativa.

Finalmente, la ley presenta elementos que permanecen en legislaciones posteriores: la profesionalización docente, la inspección educativa y la consideración de necesidades específicas de distintos colectivos. La Ley Moyano no solo responde a su contexto inmediato, sino que sienta las bases de un sistema educativo coherente y flexible, capaz de adaptarse a reformas futuras sin perder su esencia estructural, consolidando así su durabilidad centenaria y ser capaz de adaptarse a los cambios sociales y políticos de más de un siglo.

6. CONCLUSIONES

La *Ley de Instrucción Pública* de 1857 representa un hito en la modernización educativa de España al introducir múltiples novedades pedagógicas, sociales y administrativas en la *Primera Enseñanza* que están en mayor sintonía con las nuevas demandas de la sociedad. En conjunto, sienta las bases de un sistema educativo moderno, extendiendo la escolarización, regulando la profesión docente y ampliando el acceso a la educación, aunque todavía marcado por desigualdades sociales, de género y por la influencia eclesiástica.

Con todo y lo anterior, sabe conjugar el binomio equilibrio político y proyección temporal a largo plazo. La legislación educativa se diseña para establecer una educación duradera, capaz de mantenerse vigente a través de diferentes formas de Estado, gobiernos y mandatos durante más de un siglo, adaptándose, mediante reformas, sin sucumbir a las fluctuaciones políticas del país.

En este sentido, un aspecto que le otorga un carácter constante y duradero es su nueva estructura pedagógica y su capacidad para establecer algo revolucionario en España hasta el momento: un *sistema educativo* integral. Y no solo satisface las demandas sociales, sino que también promueve la alfabetización nacional – gracias a su espíritu –, cohesiona la inspección educativa y fomenta la formación docente mediante las Escuelas Normales de Maestros, consolidando así un procedimiento revolucionario para la administración central y el Estado.

Su resistencia al paso del tiempo se aclara también porque es una ley que admite modificaciones conforme las exigencias sociales van gestándose a lo largo de las décadas. Se trata también de una ley diseñada para absorber cambios y no sale durante esa centuria ninguna otra propuesta de larga duración que la desmonte, salvo la *Ley General de Educación* de 1970. No obstante, esta última se aparece en otro momento en el que la sociedad acucia otras necesidades bien distintas. Posiblemente, este es el gran momento en que una da paso a la siguiente. Y, posiblemente también, no tiene que ser eterna, dura ciento trece años y da paso digno a otra que también sabe mantenerse dignamente durante un largo período de tiempo (*Ley General de Educación*). Las épocas son diferentes y las necesidades sociales del siglo XX son más pronunciadas y de mayor rapidez que las del siglo XIX, por la propia evolución de la sociedad. La Ley Moyano encaja perfectamente administración y pedagogía y supone el fin de una etapa en la enseñanza española y dando comienzo a un ciclo de más de cien años, en el cual la *pedagogía*, la *instrucción* y la *educación* tuvieron cabida. Las dos leyes dan cumplida respuesta a un momento concreto en el que existe un vacío (de una índole u otra).

Al respecto, conviene decir que construye un marco sólido para la instrucción pública, al margen de ser muy mejorable en algunos aspectos y otorgar a la Iglesia poderes sobre ella (en España todavía no hay ley sobre laicidad). La sociedad de aquella época no está preparada para despojar a la Iglesia de sus quehaceres dominicales y obviarla. Se trata de una ley asumible tanto por la sociedad como por el Estado y que trae estabilidad a la instrucción sin grandes preocupaciones. Paralelamente, es moderna, pues toca varios puntos que la desmarcan del Antiguo Régimen, y de igual forma porque abarcó los tres tipos de enseñanza: la *Enseñanza Primaria*, la *Enseñanza Secundaria* y la *Universidad*, dibujándolas como cuerpos independientes.

Los tres criterios de análisis propuestos para este estudio permiten extraer conclusiones. La *modernidad pedagógica* viene dada por: el diseño e inserción de la inspección escolar como motor de avance y uno de los elementos clave del liberalismo doctrinario que preside la administración central; la férrea formación y dignificación del magisterio con mejoras salariales y el aprovechamiento de nuevos métodos que hacen permear el sentido pedagógico en la primera enseñanza; el reconociendo de las figuras nucleares de la Instrucción, de la Educación y de la Pedagogía, siendo estos el maestro y el niño; la escolarización diferenciada; el contacto con la formación más elemental a colectivos específicos; la colaboración público-privada como medida de aprovechamiento de los recursos provenientes de diferentes orígenes; y, la higiene escolar como reconocimiento de la importancia que merece la instrucción pública. En lo que concierne a la *continuidad normativa*, se han identificado elementos innovadores que construyen la idea de un país mejor basado en una instrucción que tiene que llevar en algún momento de su historia un sello de calidad. Y, la perdurabilidad, como hilo conductor en la articulación de todos estos elementos que contribuyen a la estabilidad de esta ley durante más de un siglo.

Este estudio permite reconsiderar que la Ley Moyano (1857) es el primer articulado legislativo que se eleva a rango de ley general y que goza de una arquitectura sólida basada en la pedagogía y en fundamentos modernos, algunos innovadores, los cuales le otorgan unas características propias que le permiten tener una durabilidad de más de una centuria y que abarca los tres ramos de la enseñanza. En su interior y en su espíritu existen elementos novedosos, incluso algunos de ellos revolucionarios, que vienen apareciendo, dentro de la legislación educativa en España entre 1812 y 1857. Entre ellos están la formación y la dignificación de los maestros y maestras, la inspección en la escuela, la entrada de la niña en el circuito escolar, y la introducción de elementos pedagógicos que atacan los preceptos del Antiguo Régimen. Sin embargo, la innovación más reveladora es la de crear, ya en aquella época, una ley que configure todo un sistema; elemento nuclear para configurar su sentido de permanencia. Esta ley es capaz de conjugar el *juste-milieu* entre mesura y mejora; y presentar un diseño moderno, simple y asumible por la sociedad de la época.

Entre las futuras líneas de investigación, cabe destacar la realización de este mismo estudio a lo largo de las diferentes reformas posteriores que sufre la Ley Moyano hasta la entrada de la *Ley General de Educación* de Villar Palasí en 1970.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Junco, J. (2001). *Mater dolorosa: La idea de España en el siglo XIX*. Taurus.

Álvarez Lázaro, P. (2013). Moyano y Samaniego, Claudio Antonio. *Padres y Maestros*, (351), 47–48. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/4213

Álvarez Morales, A. (1975). *La Ley Moyano de 1857*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Aranguren, J. L. (1982). *La educación en la España contemporánea*. Alianza Editorial.

Ballarín Domingo, P. (2009). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Síntesis.

Cañal de León, P. (2005). *La innovación educativa*. Akal.

Canales Aliende, J. M., & Romero Tarín, A. (2018). *Políticas públicas y educación en España*. Tirant lo Blanch.

Escolano Benito, A. (1995). *Historia de la educación en España*. Síntesis.

Fernández, D. (1994). Educación y textos constitucionales en España (siglos XIX y XX). *Revista de Educación*, (305), 45–68.

García, C. (1994). Educación y Ministerio de Fomento en el siglo XIX. *Revista de Educación*, (304), 123–140.

Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España*. Imprenta Nacional.

Montero, M. (2009). *Historia de la educación en España*. Síntesis.

Moreno Alcaide, M. (2009). La Ley Moyano y su impacto en el sistema educativo español. *Revista de Historia de la Educación*, 28, 1–15.

Real Academia Española. (2022). *Diccionario panhispánico del español jurídico*. https://dpej.rae.es/

Ruiz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista de Pedagogía*, 34, 449–475.

Scaldon, G. (2010). Educación femenina y sociedad en el siglo XIX. *Historia de la Educación*, 29, 85–102.

Sevilla Merino, D. (2007). La Ley Moyano como mito histórico. *Historia de la Educación*, 26, 233–250.

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.

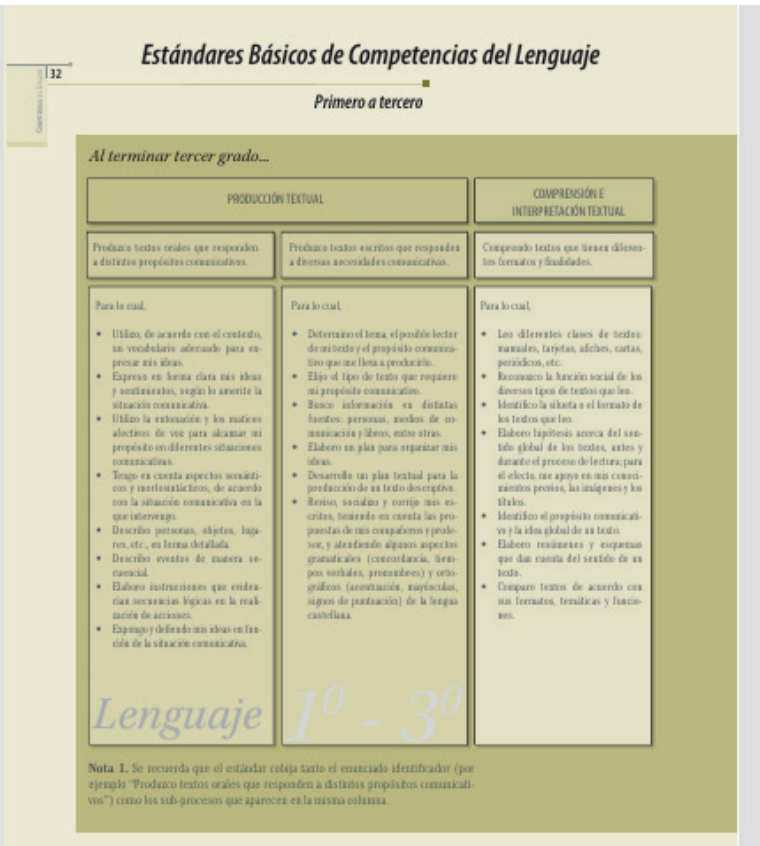
2. DESARROLLO

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.

CAPÍTULO 7

CRISIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO: UNA MIRADA DESDE ZACATECAS

Data de submissão: 10/06/2026
Data de aceite: 25/06/2026

Tomasa Miranda Robles
Académica de la Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 321, Zacatecas, México
https://orcid.org/0000-0003-2719-2930

José Guadalupe Sandoval Santoyo
Académico de la Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 321, Zacatecas, México
https://orcid.org/0000-0003-1976-1603

RESUMEN: La presente investigación buscó identificar las necesidades de formación continua de supervisores, directivos, asesores técnico-pedagógicos y docentes de educación básica en Zacatecas. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, estructurado en cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Participaron 5,593 figuras educativas de una población de 17,695, mediante un cuestionario aplicado en línea. Los resultados muestran que las principales necesidades de formación se concentran en tecnología e informática educativa (65.8%), educación emocional (61.8%) y bienestar docente (40.3%), mientras que más del 76.9% manifestó interés por cursar estudios de maestría o doctorado. Los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la formación continua mediante programas más pertinentes, contextualizados y orientados al desarrollo profesional, las competencias digitales y el bienestar integral de las figuras educativas.
PALABRAS CLAVE: formación continua; formación docente; capacitación docente; actualización docente.

CRISIS IN TEACHER EDUCATION IN MEXICO: A PERSPECTIVE FROM ZACATECAS

ABSTRACT: This study aimed to identify the continuing professional development needs of supervisors, principals, pedagogical advisors, and basic education teachers in the state of Zacatecas, Mexico. The research was conducted using a qualitative approach and was organized into four phases: preparatory, fieldwork, analytical, and reporting. A total of 5,593 educational professionals participated from a population of 17,695 through an online questionnaire. The results revealed that the main training needs are concentrated in educational technology and digital literacy (65.8%), emotional education (61.8%), and teacher well-being (40.3%). Furthermore, more than 76.9% of participants expressed interest in pursuing master's or doctoral studies. The findings highlight the need to strengthen continuing professional development through more relevant and contextualized programs

focused on professional growth, digital competencies, and the overall well-being of educational professionals.
KEYWORDS: continuous training; teacher training; update teacher.

1. INTRODUCCIÓN

La formación continua de las figuras educativas es un elemento clave para fortalecer la excelencia del sistema educativo. Diseñar programas de capacitación pertinentes requiere analizar experiencias, necesidades y buenas prácticas que sustenten la toma de decisiones. En este sentido, la actualización y profesionalización permanente de docentes, directivos y demás actores educativos contribuye a mejorar la enseñanza, los aprendizajes estudiantiles y el desarrollo educativo del país.

1.1. BREVES ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

La formación continua docente ha evolucionado de modelos presenciales hacia modalidades a distancia impulsadas por las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Desde los cursos por correspondencia hasta la oferta en línea y los MOOC (*Massive Open Online Course*) autogestivos, la cobertura se ha ampliado significativamente, consolidando la formación virtual como una estrategia clave para la capacitación permanente del magisterio (León y Cordero, 2022).

La federación ha implementado programas de formación operados por las entidades. El Programa Emergente de Actualización del Maestro (PREAM) inició en 1992, y en 1993 se llamó Programa de Actualización de Maestros (PAM), luego en 1995 el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), del 2008 al 2013 el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSPMS). Y desde el 2014 está el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que atiende la formación continua en básica, media superior y superior (MEJOREDU, 2022, pp. 33). Actualmente la Subsecretaría de Educación Básica, mediante la Dirección de Formación Continua a Docentes y Directivos en el 2026, trabaja con la Estrategia Nacional de Formación Continua en Educación Básica donde muestra una claridad y pertinencia sobre las necesidades e intereses del magisterio mexicano.

1.2. EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN CONTINUA

A nivel mundial y en México la formación docente es un gran desafío a pesar de los programas y reformas implementados por los gobiernos, ya que hay correlación entre

los aprendizajes de los estudiantes de educación básica y los esfuerzos en la formación docente de ahí las valoraciones y propuestas para resolverlo, por lo que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022) y la Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Básica (2026), consideran:

Se identifican áreas de mejora relacionadas con la contextualización de los contenidos, la pertinencia de las modalidades de implementación, la ampliación de tiempos, el diseño de materiales didácticos y el acompañamiento pedagógico. Asimismo, se destaca la necesidad de profundizar en el conocimiento del Plan de Estudio 2022, el codiseño del programa analítico, las metodologías de proyectos, la evaluación formativa y la atención a la diversidad. Aunque la modalidad a distancia es la más demandada, persisten desafíos vinculados con la conectividad, el uso de plataformas y el seguimiento académico (SEP, 2026, pp.25 y 26).

Para resolver esta situación la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en los años 2016 y 2020 propuso que la formación de docentes debe ser continua y desde diferentes aristas para que gradualmente mejore la práctica de enseñanza y aprendizaje. La UNESCO en el 2020 planteó que la formación docente debe ser de buena calidad, pertinente, oportuna para reducir las distancias entre los estudiantes de diferentes capacidades y orígenes. La CEPAL-UNESCO en el 2020 consideró que debe priorizarse la enseñanza en habilidades socioemocionales para los estudiantes, ya que esto favorece su aprendizaje.

La formación docente enfrenta retos relacionados con la articulación curricular, el acompañamiento tutorial y el fortalecimiento de metodologías activas y competencias digitales para mejorar la práctica educativa (Onofre, Cabanilla y Pizarro, 2025). Poco a poco, en México la dinámica de formación continua ha cambiado. Para el año 2012 Coneval señaló que la oferta formativa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio le faltaron procesos para garantizar que los docentes accedieran a los cursos relacionados con sus necesidades de la práctica y académicas, observó programas estatales discontinuos, desarticulados y sin vinculación con la formación continua que necesitan los docentes y dejando de lado el trabajo en el aula. Esto mismo fue observado en el funcionamiento de PRONAP en el 2006, y en PRONAP del 2015 al 2018 ya que se priorizó el desempeño, descuidando la formación docente y el trabajo en el aula (MEJOREDU, 2022, pp. 38-48). Ahora en 2026, se busca trabajar desde un enfoque de diseño nacional y posteriormente estatal, que atienda las necesidades educativas de las y los docentes.

Zamora y Juárez (2022) señalan que es indispensable renovar los modelos de enseñanza y fortalecer la formación continua para responder a los desafíos educativos

actuales. No obstante, en México persisten limitaciones como la falta de un modelo estable de formación docente, los constantes cambios en las políticas educativas y la insuficiente infraestructura y capacidad institucional para atender las necesidades de supervisores, directivos, ATP (Asesores Técnico Pedagógicos) y docentes en todo el país.

Hasta 2021, la formación continua de las figuras educativas en México evidenciaba una situación crítica, caracterizada por el acceso limitado a programas de capacitación pertinentes, la desarticulación de los sistemas de formación y condiciones institucionales insuficientes para favorecer el desarrollo profesional docente (MEJOREDU, 2021, pp. 12-15).

1.3. LA FORMACIÓN CONTINUA DE FIGURAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

¿Cómo se concibe la formación continua en México? Es un proceso permanente de actualización y desarrollo profesional docente que se realiza durante toda la vida laboral. Su propósito es fortalecer los saberes y prácticas educativas mediante la reflexión, el trabajo colaborativo, la autonomía profesional y la vinculación con la comunidad, favoreciendo mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje (SEP, 2026, p.11).

El artículo 3º constitucional reconoce el derecho de las figuras educativas a la formación, capacitación y actualización permanente como un medio para fortalecer una educación inclusiva, equitativa y de excelencia (Cámara de Diputados, 2022, pp. 6-7). Para ello, el SIFCA (Sistema Integral de Formación, Capacitación y de Actualización), en coordinación con la USICAMM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros) y MEJOREDU, articularon diversas modalidades y ofertas de formación continua. Asimismo, MEJOREDU concibe este proceso como un desarrollo profesional permanente, cuya oferta se ha orientado principalmente a temas pedagógico-didácticos y socioemocionales, fortaleciendo durante la pandemia las modalidades en línea, semipresenciales y autogestivas (DGFCDD, 2022b, pp. 17, 27-34; MEJOREDU, 2022, pp. 6, 33-35).

Actualmente existe la Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Básica (2026), tiene claridad sobre la ruta para fortalecer la formación continua en el país, sus datos recientes muestran que las principales necesidades de formación continua del magisterio se concentran en la integración curricular, el codiseño del programa analítico, las metodologías de proyectos, la evaluación formativa, la lectoescritura, el pensamiento matemático, la atención a la diversidad y el acompañamiento pedagógico. Asimismo, destaca la necesidad de fortalecer la educación socioemocional, la salud mental, la convivencia escolar, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo con las familias

y la comunidad. Aunque las maestras y los maestros valoran positivamente las acciones formativas nacionales, persisten dificultades relacionadas con el tiempo disponible, la conectividad, las plataformas digitales y las condiciones para participar en los procesos de formación continua (SEP, 2026, pp. 19-25).

1.4. LA FORMACIÓN CONTINUA EN ZACATECAS

Con la intención de orientar la oferta formativa el año 2022 la Secretaría de Educación de Zacatecas, se realizó una encuesta de necesidades de formación de las figuras educativas. Participaron 4,304 docentes de preescolar, primaria y secundaria y declararon en orden de preferencia los siguientes cuatro temas: 1. Didáctico. 2. Dominio de las TICS, 3. Desarrollo Personal y Social (Habilidades socioemocionales) y 4. Inclusión y equidad/Convivencia y ciudadanía. (SEDUZAC, 2022, pp. 28-30)

La Estrategia Estatal de Formación Continua 2022 buscó atender las necesidades del magisterio mediante una oferta formativa principalmente autogestiva, con énfasis en temas como proyectos STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics)*, vida saludable y educación socioemocional (SEDUZAC, 2022, pp. 42-44). Posteriormente, el diagnóstico de la Estrategia 2025 identificó áreas de mejora relacionadas con la detección de necesidades, la organización de la oferta, el acompañamiento docente y el seguimiento de la participación, planteando acciones para fortalecer la planeación, operación y evaluación de los procesos de formación continua en la entidad (SEDUZAC, 2026, pp. 10-12). El sistema de formación docente en Zacatecas enfrenta el desafío de responder de manera más pertinente a las necesidades del magisterio, por lo que es necesario fortalecer los procesos de formación, capacitación y actualización mediante una planeación que atienda las demandas reales de las figuras educativas y contribuya a mejorar el sistema educativo.

2. METODOLOGÍA

La investigación tuvo como propósito identificar las necesidades de formación continua de supervisores, directivos, asesores técnico-pedagógicos y docentes de educación básica en Zacatecas. Bajo un enfoque cualitativo, el estudio se desarrolló en cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa, las cuales permitieron diseñar, aplicar e interpretar un instrumento orientado a conocer los intereses y necesidades formativas del magisterio (Hanzeliková y Noriega, 2016, p. 52). La investigación consideró una población de 17,695 trabajadores de la educación básica, de los cuales participaron 5,593 mediante Formularios de Google, aplicado del 06 al 14 del 2025.

3. RESULTADOS

Los resultados muestran que, de las 5,593 figuras educativas participantes, el 61.1% corresponde a mujeres y el 38.8% a hombres, lo que evidencia una importante presencia femenina en el sistema educativo zacatecano. Respecto a la edad, la mayor concentración se ubica entre los 26 y los 50 años, lo que permite identificar una planta docente relativamente joven y con amplias posibilidades de permanencia en el servicio, considerando además que el 70.2% manifestó su intención de jubilarse después del año 2030.

En relación con el subsistema educativo, la mayoría de los participantes labora en el ámbito federal (69.7%), seguido del estatal (26.5%) y del privado (3.8%). Asimismo, la mayor proporción de personal se desempeña en educación primaria (49.1%), seguida de secundaria (33.6%) y preescolar (17.3%). En cuanto a su formación académica, predominan quienes cuentan con estudios de licenciatura (64.7%), maestría (28.2%) y doctorado (3.2%), reflejando un nivel importante de profesionalización del magisterio zacatecano.

Respecto a las necesidades de formación continua, las principales áreas de interés son tecnología e informática educativa (65.8%), educación emocional (61.8%), competencias para el bienestar docente (40.3%), lectura y escritura (37.0%) y enseñanza de las matemáticas (34.6%). Finalmente, en cuanto a las modalidades de capacitación, las figuras educativas muestran preferencia por la formación en línea (41.2%), seguida de la presencial (35.7%) y la mixta (23.1%), tendencia respaldada por el acceso, ya que más del 80% posee servicio de internet y equipo tecnológico en sus hogares.

4. DISCUSIÓN

Resulta necesario transitar de modelos de formación docente centrados en cursos aislados hacia procesos permanentes, colaborativos y contextualizados, que promuevan comunidades de práctica, el aprendizaje entre pares, la investigación-acción y el compromiso con la comunidad para fortalecer el desarrollo profesional docente (UNESCO, 2025, p.99).

Las figuras educativas de Zacatecas mantienen un marcado interés por fortalecer su desarrollo profesional, particularmente en áreas relacionadas con la tecnología e informática educativa, la educación emocional y las competencias para el bienestar docente. Este interés responde a las transformaciones que enfrenta la escuela contemporánea y coincide con investigaciones recientes que destacan la importancia de la formación continua para atender tanto los desafíos tecnológicos como las necesidades socioemocionales del profesorado. En este sentido, la capacitación

en educación emocional y bienestar docente se reconoce como una prioridad para disminuir el desgaste profesional y mejorar los ambientes de aprendizaje (Pérez, 2025, p. 3), mientras que la actualización en tecnología educativa ha evolucionado hacia una apropiación pedagógica contextualizada que permite integrar herramientas digitales de manera pertinente en diversos escenarios escolares (Ramírez, 2024, p. 12).

Asimismo, los resultados muestran una alta disposición del magisterio hacia la profesionalización permanente, ya que más del 76.9% de los participantes manifestó interés por cursar estudios de maestría o doctorado. Esta tendencia evidencia que las figuras educativas no buscan únicamente cursos de actualización de corta duración, sino trayectorias formativas más profundas que fortalezcan sus capacidades académicas, investigativas y profesionales. De esta manera, las necesidades identificadas coinciden tanto con los diagnósticos institucionales como con las tendencias internacionales de formación continua, orientadas al fortalecimiento de las competencias digitales, socioemocionales y del bienestar integral docente como elementos fundamentales para mejorar la práctica educativa y responder a las demandas actuales del sistema educativo (Díaz, 2020; Fernández et al., 2020; De la Cruz, 2020; Pérez, 2025, p. 3; Ramírez, 2024, p. 12).

Aunque la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD) ofreció cursos y talleres para fortalecer la práctica educativa, las necesidades del magisterio continúan orientándose hacia la formación pedagógica, el dominio de las TIC y el desarrollo socioemocional (DGFCDD, 2022; SEDUZAC, 2022, pp. 29-30). Asimismo, los resultados evidencian la necesidad de incorporar el bienestar docente como un eje central de la formación continua, ya que las relaciones laborales positivas favorecen la satisfacción, la eficacia y la permanencia profesional, mientras que el aislamiento, el estrés y la violencia afectan directamente su desempeño (UNESCO, 2025, p. 75).

En este sentido, la Estrategia Nacional de Formación Continua 2026 debe fortalecer las acciones orientadas a la salud mental y al bienestar integral de las y los docentes. Ya que como se menciona en el documento, algunas de las necesidades de formación docente se orientan principalmente al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales (56.68%), la construcción de ambientes de convivencia basados en la colaboración y la responsabilidad (55.04%) y la resolución de conflictos (51.47%). Asimismo, se reconoce la importancia de fortalecer el trabajo corresponsable con las familias (34.39%) y la vinculación de la escuela con la comunidad mediante el diseño e implementación de proyectos educativos (26.53%), (SEP 2026, p. 23).

5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran que existen aspectos poco explorados en las figuras educativas de preescolar, primaria y secundaria en Zacatecas. Aunque las mujeres representan el 61% del personal educativo y los hombres el 39%, los cargos directivos continúan siendo ocupados mayoritariamente por hombres (56%), lo que evidencia áreas de oportunidad en materia de equidad de género. Asimismo, las principales necesidades de formación continua se concentran en informática educativa, educación emocional y bienestar docente, temas que no son atendidos de manera suficiente por la oferta formativa disponible. Además, se observa un amplio interés por continuar estudios de maestría y doctorado, reflejando una disposición favorable hacia la profesionalización permanente.

Los hallazgos permiten concluir que la formación continua ofrecida actualmente no responde plenamente a las necesidades y contextos de supervisores, directivos, ATP y docentes. Por ello, resulta necesario fortalecer la planeación y operación de programas formativos más pertinentes, diferenciados según las funciones de las figuras educativas e incorporando temáticas como tecnología educativa, bienestar docente, educación emocional y equidad de género. Asimismo, se requiere avanzar hacia modelos de formación continua más estratégicos, flexibles y contextualizados, que favorezcan el desarrollo profesional docente situado y contribuyan a la mejora de la calidad, equidad e inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2022). Constitución política de los estados unidos mexicanos. Texto vigente. Última reforma publicada en el DOF, 28-05-2021. Consultado y recuperado el 08 de noviembre del 2022 de: https://rb.gy/2n1ojj

De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica, pp. 39-46. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Consultado y recuperado el 06 de agosto del 2020 de: https://rb.gy/vaz4gn

Díaz, M. (2020). Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica. pp. 145-152. Ciudad de México:

DGFCDD. (2022). Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. Oferta Nacional de Formación continua. SEP. Recuperado de: https://dgfcdd.sep.gob.mx/site/sht/6/10/81

DGFCDD. (2022b). Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. Estrategia Nacional de Formación continua. SEP. Recuperado de: https://rb.gy/drqlhc

Fernández M, Hernández D, Nolasco R, De la Rosa R & Herrera N. (2020). Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano. Consultado y recuperado el 06 de agosto del 2020 de: https://rb.gy/m8x1xj

Galindo, R. Á. O., Concha, F. S. C., & Asencio, P. G. P. (2025). La brecha entre teoría y práctica en la formación docente: retos y perspectivas. *Sinergia Académica*, *8*(7), 472-486.

Gobierno de México. (2022). Proyectos y programas prioritarios, Recuperado de https://www.gob.mx/proyectosyprogramasprioritarios

Hanzeliková y Noriega (2016). Introducción a la investigación Sociosanitaria: Diseño de estudios cualitativos. Características generales y conceptos básicos de la investigación cualitativa (1ª, parte). Revista Enfermería y Cardiología, Vol. 23, No. 67, pp. 50-57

León, G. y Cordero, A. (2022). Revisión histórica de la formación continua a distancia para profesores en México. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado. Volumen 26, número 1. Consultado y recuperado el 11 de noviembre del 2022 de: https://rb.gy/f2azv6

MEJOREDU, SEP. (2021). Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026. Resumen ejecutivo. Consultado y recuperado el 17 de noviembre del 2022 de https://rb.gy/yujkfk

MEJOREDU, SEP (2022). Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica. Consultado y recuperado el 08 de noviembre del 2022 de: https://rb.gy/tpikwi

Pérez, J. A. (2025). Formación continua y bienestar docente: Estrategias socioemocionales frente al desgaste en la escuela contemporánea. *Revista de Políticas Sociales UANL*, *11*(1), 1–15. uanl.mx

Ramírez, M. E. (2024). Tecnologías aplicadas e informática educativa: Hacia una apropiación pedagógica y situada de las TIC en las aulas regionales. *Dialnet: Innovación y Práctica Docente*, *8*(2), 10–24. unirioja.es

SEDUZAC (2026). Estrategia estatal de formación continua del estado de Zacatecas, 2026. Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas, pp. 57. Recuperado de: https://shorturl.at/cy4Xj

SEDUZAC (2020). Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. Sistema de Consulta de Información y Estadística. Recuperado y consultado el 25 de julio del 2020 de: http://www.seduzac.gob.mx/estadistica/

SEDUZAC (2022). Estrategia estatal de Formación Continua y Desarrollo Profesional 2022. Secretaría de Educación de Zacatecas. Subsecretaría Académica. Dirección de Fortalecimiento Docente. Coordinación Estatal de Formación Continua a Docentes y directivos., pp. 61. Recuperado de: https://rb.gy/wj4azaUniversidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Consultado y recuperado el 06 de agosto del 2020 de: https://rb.gy/sti2of

SEP (2026). Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública, pp. 116. Recuperado de: https://shorturl.at/eFz6G

UNESCO (2025). Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión. International Task Force on Teachers for Education 2030. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 193, ISBN: 978-92-3-300237-1

USICAMM. (2022) Estrategia nacional de formación continua 2020, 2021, 2022. SEP. Recuperado de: https://rb.gy/hrracx https://rb.gy/matn6z

USICAMM. (2022b). Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica. Ciclo escolar 2023-2024. SEP, México. Url: https://rb.gy/nlcijj

USICAMM. (2022c). Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica. Ciclo escolar 2022-2023. SEP, México. Url: https://rb.gy/21zxhz

Zamora-Alvarado, L.y Juárez-Hernández, L. G. (2022). Modelo de Formación Continua: ¿Cómo se forma a los docentes de educación básica en México? Atenas, Vol. 2, (58), 1-17, Recuperado de: http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/5/2

CAPÍTULO 8

VALORES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA. UNA PERSPECTIVA DE LOS FUTUROS PROFESORES

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

Valentín Félix Salazar
Escuela Normal de Sinaloa
https://orcid.org/0009-0000-6626-0460

Gloria Castro López
Escuela Normal de Sinaloa
https://orcid.org/0000-0002-3996-9121

Rogerio Quijano Sotomayor
Escuela Normal de Sinaloa
https://orcid.org/0000-0002-3311-4229

RESUMEN: Los resultados que se exponen forman parte de una investigación más amplia. Es un estudio cualitativo, con orientación hermenéutica. El propósito tuvo que ver con la interpretación a partir de la identificación de los valores que, desde la perspectiva de los estudiantes, futuros profesores de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPri) de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS), consideran menos importantes o menos apreciados para su propia formación ciudadana. Estos valores se obtuvieron a partir de las respuestas a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los cinco valores que considera más importantes para su formación ciudadana? Cada estudiante anotó cinco valores en orden de mayor a menor aprecio o preferencia. Para el análisis e interpretación de los datos, nos apoyamos en documentos oficiales, libros y artículos de especialistas sobre los valores relacionados con la ciudadanía. Los hallazgos arrojaron como resultados que los valores (democracia, participación, libertad, el diálogo, la convivencia, la moral, la ética, la justicia y la igualdad, entre otros) vinculados más directamente a la formación ciudadana desde la perspectiva de los autores y documentos, son los menos apreciados o preferidos por los futuros profesores. Aquí sólo se describen e interpretan la democracia, la participación y la libertad.

PALABRAS CLAVE: formación de valores; educación ciudadana; valores ciudadanos; futuros profesores; educación normal.

VALUES OF CIVIC EDUCATION. A PERSPECTIVE FROM FUTURE TEACHERS

ABSTRACT: The results presented here are part of a broader research project. This is a qualitative study with a hermeneutic orientation. Its purpose was to interpret – based on the students' perspectives – which values are considered least important or least valued for their own civic development by future teachers enrolled in the Primary Education degree program (LEPri) at the Escuela Normal de Sinaloa (ENS). These values were identified through responses to the following question: "What are the five

values you consider most important for your civic development?" Each student listed five values, ranked from highest to lowest in terms of appreciation or preference. To analyze and interpret the data, we drew upon official documents, books, and scholarly articles regarding values related to citizenship. The findings revealed that the values most directly linked to civic development – according to the literature and official documents (such as democracy, participation, freedom, dialogue, social coexistence, morality, ethics, justice, and equality) – are precisely those least appreciated or preferred by the future teachers. This paper focuses specifically on describing and interpreting democracy, participation, and freedom.
KEYWORDS: value formation; civic education; civic values; future teachers; teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

El tema de los valores en la formación ciudadana de los futuros profesores ha sido poco estudiado. El desarrollo de investigaciones del tema se ha realizado en el ámbito de los valores preferentemente a nivel de estudiantes, y en menor escala en la docencia de instituciones universitarias. En las escuelas normales el tema de los valores ciudadanos aún es escaso.

Si bien es cierto que en las escuelas normales del país tienen programas de estudio con contenidos referidos a los valores, como por ejemplo "Formación Cívica y Ética", "Educación Ciudadana", entre otros contenidos, los aprendizajes de estos no siempre se logran, ni son significativos en muchos de sus estudiantes, futuros profesores de educación primaria.

El primero, "Formación Cívica y Ética", ubicado en el sexto semestre, y el segundo, "Formación Ciudadana", ubicado en el séptimo semestre: ambos en el correspondiente Plan de estudios 2012, de la Licenciatura en Educación Primaria.

De acuerdo con el programa del curso Formación Cívica y Ética, tenía como propósito:

> Que los estudiantes normalistas desarrollen las competencias éticas y cívicas que les permitan fungir como acompañantes y facilitadores de sus futuros alumnos, para que adquieran, mediante la acción y la interacción dentro y fuera del aula, las herramientas de análisis, juicio y autorregulación que necesitan, tanto para interactuar con otros como para actuar sobre sí mismos. (SEP, 2012, p. 2).

El contenido de esta asignatura implica la revisión de diferentes concepciones de la infancia y su construcción social, además, de las diferencias entre la ética y la moral. Así como también por el abordaje de la educación en valores, en el contexto de los derechos de los niños y los derechos humanos (SEP, 2012).

Lo anterior resulta importante porque el estudiante avanzaría en sus propios procesos formativos en el campo de la axiología y estaría en condiciones de resignificar estos contenidos desarrollando capacidades reflexivas y analíticas sobre los valores de la formación ciudadana, "así como la formación ética, social y política de los niños de primaria como factor fundamental para la construcción de "una sociedad participativa, responsable y democrática" (SEP, 2012, p. 2).

En ese sentido, se espera que, con estos contenidos, el futuro profesor, ayude a los niños a que adquieran valores necesarios para la formación ciudadana, ya sea durante el desarrollo de sus periodos de prácticas profesionales de enseñanza, en las escuelas primarias. Asimismo, durante su desempeño profesional como docente de educación primaria. En ese sentido, se asume que mediante el aprendizaje de estrategias participativas se fomenten en los niños valores y actitudes positivas que favorezcan el respeto a los demás y a convivencia pacífica en el aula y la escuela.

Al practicante normalista le ha de corresponder desarrollar su propia autonomía moral y la reflexión ética para pensar las múltiples problemáticas experimentadas en las interacciones entre los sujetos escolares, apegándose a principios y valores de la justicia, libertad, responsabilidad, igualdad y, participación democrática, contribuyendo al desarrollo de la dignidad humana y el bien común (SEP, 2012).

En ese sentido, se espera que los estudiantes, desarrollen una concepción sólida de formación ciudadana a nivel teórico-conceptual que les permita reflexionar y realizar estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía y sus valores. Vivir la ciudadanía reflexionándola a partir de los diferentes valores que la integran y la hacen posible. Sin embargo, parece difícil lograr esa pretensión, dado que estos presentan dificultades teóricas y conceptuales en relación con el campo de los valores de la formación ciudadana.

En ese sentido, habría que cuestionar: ¿Cuáles son los valores de la formación ciudadana más preferidos o estimados por los futuros profesores al egresar de la LEPri de la ENS? ¿Cuáles son los valores de ciudadanía menos apreciados o preferidos por estos estudiantes? ¿Qué tipo de perfil axiológico se configura a partir de los valores que aparecen o se perciben como los menos apreciados por los estudiantes? ¿Cómo se viven las prácticas ciudadanas con esos perfiles axiológicos de los estudiantes, futuros profesores?

2. OBJETIVO GENERAL

Identificar e interpretar los valores de la formación ciudadana menos valorados o preferidos por los futuros profesores de la LEPri de la ENS, así como sus

implicaciones teóricas y prácticas, con ese perfil de valores menos apreciados para su formación ciudadana.

3. SUPUESTOS

A pesar de que en los cursos de "Formación Cívica y Ética" y "Formación Ciudadana" hay una serie de contenidos referidos a la formación ciudadana y a los valores, éstos no han impactado sustancialmente en los aprendizajes de los estudiantes normalistas, lo que ha implicado una serie de debilidades a nivel cognitivo, intelectual, metodológicos, actitudinales y valorales expresando dificultades en los aprendizajes teóricos, conceptuales y en su relación con sus prácticas educativas. Lo que ha repercutido en el escaso aprecio por valores de mayor determinación en la formación y prácticas de la ciudadanía escolar y social. Además, la débil formación de su perfil valoral influye en el desarrollo limitado de sus pensamientos, creencias y teorías personales sobre su rol como ciudadano participativo, democrático y libre.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El tema de los valores ciudadanos en la formación de futuros profesores es, en realidad, un campo de estudio poco explorado con pretensiones de conocimiento. Durante la búsqueda de artículos que reportaran estudios e investigaciones de los valores en la formación ciudadana de los futuros profesores, particularmente de escuelas formadoras de profesionales de la educación (profesores, docentes educadores o maestros) que cursan y concluyen una carrera profesional, dedicada a formar a niñas, niños y adolescentes de educación básica, no se encontraron suficientes reportes de investigación, lo que representa la gran necesidad de tomar esta temática como objeto de estudio, porque ello va a permitir, realizar estudios y producir conocimientos y datos para entender y comprender esta problemática educativa.

La temática más próxima encontrada en esta búsqueda, corresponde a estudios en educación universitaria, y se refiere a didácticas, estrategias de enseñanza, contenidos curriculares, entre otros, relacionados con la formación ciudadana, pero escasamente presentan estudios sobre los valores de la formación ciudadana en estudiantes, futuros profesores, que se forman en instituciones como escuelas normales. Estas instituciones son importantes en México, porque son espacios por excelencia del gobierno mexicano dedicados a la formación de profesionales de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). En ese sentido, se presentan a continuación, algunos de esos trabajos.

Félix y Durán (2015) publicaron su investigación, “La práctica docente y las posibilidades de desarrollo de una formación ciudadana. Miradas de los estudiantes normalistas”. El objetivo fue describir e interpretar las percepciones de estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) con especialidad en formación cívica y ética (FCyE) de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS) en torno a su formación ciudadana, particularmente, sobre cómo son las prácticas pedagógicas o educativas de los formadores de profesores, así como, la aplicación de estrategias en el desarrollo de la ciudadanía en los futuros profesores. Los resultados indican percepciones y miradas de los futuros profesores, mayormente negativas hacia sus formadores, sus prácticas y las estrategias utilizadas en la enseñanza para el desarrollo de la ciudadanía, contrarias a las orientaciones curriculares de los planes y programas de estudio de la LES con especialidad en FCyE de la ENS.

En otro estudio encontrado, Garrido y Jiménez (2020), indagaron el Área de Formación Ciudadana y su relación con la Formación Docente Inicial. Señalan su escasa incorporación en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de una universidad chilena. Es una investigación cualitativa basada en documentos y el enfoque self-study, cuyo propósito era sistematizar, reflexionar y evaluar el modelo implementado, considerando la propia práctica docente. Los resultados obtenidos dan cuenta de los componentes de aprendizaje del ámbito político, de la vida activa y crítica, así como del énfasis en los sujetos de la institución escolar. También señalan desafíos asociados a la complejidad del vínculo escolar, generando en algunos momentos, tensiones en el modelo de innovación hacia los profesores en formación.

Pérez et al. (2023) estudiaron las percepciones de futuros profesores de Educación Física de una universidad chilena, en relación con la educación valórica, durante su trayecto formativo. Con un enfoque cualitativo y dos fuentes principales de información: documentos oficiales y grupo focal con estudiantes. Los resultados dicen que la formación recibida por los estudiantes ha cumplido poco con lo declarado por la universidad, asimismo, sienten un déficit para enseñarlo durante sus prácticas en las escuelas, generando incertidumbres en su futuro rol como docentes.

Por su parte, Oyarce (2024) revisó un estado del arte, considerando 19 artículos científicos sobre la formación ciudadana en la educación inicial docente, correspondientes al periodo 2013-2023, que fueron sometidos a un análisis de contenido cualitativo mediante ATLAS.ti 23. De acuerdo con el autor, los resultados muestran que la investigación científica sobre educación ciudadana en la formación inicial docente se limita a enfoques de matriz eurocéntrica de la ciudadanía y a estudios de caso instrumentales.

Gamarra et al. (2024) publicaron su investigación, “Valores morales y éticos en la formación ciudadana responsable: una revisión sistemática”. Es una investigación positivista, descriptiva y documental, en tanto se revisaron 39 artículos, con el objetivo de profundizar en la necesidad de una formación ciudadana a partir de tres categorías: a) valores morales; b) valores éticos, y c) formación ciudadana responsable. Se concluye que la formación ciudadana responsable se relaciona con el rescate de valores, tanto morales, como éticos. Estos, a su vez, promueven los derechos humanos y las normas de convivencia para la formación de ciudadanos responsables e integrales. Por lo que, se considera que en la educación superior se realicen cambios curriculares que favorezcan la participación crítica y responsable en la convivencia para las futuras generaciones.

4.2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL. VALORES Y FORMACIÓN CIUDADANA

Una aproximación a estos la encontramos en Scheler y Hartmann, para quienes los valores son: “unas identidades ideales que pueden tomar cuerpo en las cosas (buenas) y que, por otro lado, demandan y exigen a veces de las personas -ellas mismas, centro de valor- su realización” (citado en Vinuesa, 2002, p. 24).

Por otra parte, para Escámez los valores son “esas cualidades que los humanos hemos descubierto o trabajosamente construido en las personas, acontecimientos, situaciones, instituciones o cosas” (2007, p. 16).

Valero (2001) sostiene que el proceso de interiorización parte de una percepción del valor, una aceptación o valoración; una organización y jerarquización de valores y una adaptación a un valor como forma de vida. Además, señala que, en el proceso educativo de los valores se daría primeramente una selección libre del valor, luego su apreciación o preferencia y, por último, su puesta en práctica al grado de traducirlo en una conducta personal y social.

Por su parte, Conde (2015) resalta que la formación ciudadana pretende formar personas: con autonomía moral, críticas, que ejerzan sus derechos; capaces de construir un orden social más justo para lograr una vida digna; reconocedoras del otro, capaces de usar el conocimiento para la participación; con alto sentido de la justicia y la legalidad y la ley, comprometidas con su país, entre otros.

Además, como menciona Valentini, citado por Coronel, F. (2008):

> Es la ciudadanía la que puede reciclar la sociedad, de manera continua, oxigenándola con nuevos valores, los que la conciencia ética vaya indicando de manera siempre, más clara, y urgiendo con fuerza creciente, en la medida en que la ciudadanía consigue llevarlos a cabo en un proyecto que ha de ser diseñado y activado gradualmente. El crecimiento de la ciudadanía es el garante de la activación de esos valores, que comienzan, en forma de sueño

> y precisan encarnarse en la sociedad. Sin el ejercicio consistente, articulado y perseverante de la ciudadanía, estos valores resultan utópicos y, el permanecer inaccesibles puede provocar la frustración y el desánimo. (Valentini, 2008: s/p)

Los referentes citados arriba, dan pistas de por dónde se puede ir considerando determinados elementos, cualidades o valores que pueden ser parte del perfil ciudadano para los futuros profesores. Si bien es cierto que esta lista de cualidades o atributos manifiestos refleja una aspiración que, durante el trayecto de su formación profesional, debiera enseñarse, aprenderse, consolidarse y practicarse, nos hemos dado cuenta de que la realidad está muy lejos de ser así.

En este artículo, el perfil axiológico se entiende como el conjunto de rasgos o cualidades ético-morales, ideales o reales que configuran y dan sentido a determinadas capacidades, competencias y habilidades necesarias en una persona, que le permiten actuar desarrollando actividades prácticas, adecuadas y eficientes, encaminadas a su desarrollo pleno como ciudadano (participativo, libre y democrático; crítico, solidario, responsable, entre otros). En otras palabras: es el conjunto de valores que conforman una serie de capacidades y competencias éticas que la persona pone en práctica, y que, implica tomar decisiones articulando las distintas dimensiones de lo ético, con los demás conocimientos disciplinarios y del campo de su formación profesional, político o social en que se desempeñe, contribuyendo a resolver situaciones complejas de la vida ciudadana y social.

4.3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA, ESCENARIO Y SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio está sustentado, en un enfoque cualitativo, hermenéutico, en tanto que su finalidad es interpretar documentos y datos de fuentes originales, obtenidos a partir de una pregunta abierta: ¿Cuáles son los cinco valores que considera más importantes para su formación ciudadana? El estudiante plantearía su respuesta en orden de mayor a menor importancia jerárquica de sus cinco valores. Se identificaron los valores tanto, más y menos importantes, sin embargo, por lo relevante de los valores menos importantes para los estudiantes, se decidió seleccionar los tres valores menos apreciados por los estudiantes para su análisis e interpretación. Además, de la encuesta, se desarrolló una recopilación de documentos oficiales (planes y programas de estudio), así como libros y artículos que abordan el tema investigado por autores especialistas del ámbito de la formación ciudadana. Los sujetos de esta investigación fueron los estudiantes de cuarto grado (séptimo semestre) de la LEPri, del plan de estudios 2012, de la Escuela Normal de Sinaloa.

5. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN INTERPRETATIVA

Se partió de la pregunta: ¿Qué valores considera más importantes para su formación ciudadana? En las respuestas de los estudiantes, señalan, por orden jerárquico o de importancia, 18 valores como los que más se mencionaron o prefirieron, entre los que destacan por su elevado número de menciones o repeticiones: el respeto (31 veces), la responsabilidad (19 veces), la empatía (19 veces), la tolerancia (16 veces), la solidaridad (14 veces), la honestidad (12 veces). Por otro lado, los valores que los estudiantes menos prefirieron o valoraron escasamente para su formación ciudadana son: la democracia, la participación, la convivencia, el diálogo y la legalidad (todos con sólo una mención); mientras que la moral, la ética y la equidad (2, 3 y 4 veces, respectivamente). Luego les siguen la libertad (5 veces), la justicia (7 veces) y la igualdad (10 veces). En síntesis, los valores menos estimables o preferibles ubicados a baja escala son: democracia, participación, convivencia, diálogo, legalidad, moral, ética, equidad, libertad, justicia e igualdad.

Tomando como referencia estos valores que los estudiantes de la LEPri consideran menos importantes (o de baja escala) para su propia formación ciudadana y, los comparamos con los sugeridos en el Cuaderno # 10 de temas de participación ciudadana: "Formación para la ciudadanía y mejoramiento de la calidad de vida", en el Distrito Federal (hoy ciudad de México), encontramos que la mayoría de los valores que se mencionan y describen como los principales valores que fortalecen la ciudadanía y su formación son: diálogo, igualdad, legalidad, libertad, responsabilidad y participación (2013, pp. 29-31). Si revisamos y comparamos estos valores con aquellos poco apreciados o poco preferidos por los estudiantes, futuros profesores, encontramos casi total coincidencia, -excepto por el valor de la responsabilidad-, sin embargo, lo paradójico de este asunto es que, mientras el Cuaderno "Formación para la ciudadanía y mejoramiento de la calidad de vida" los consideran indispensables para el desarrollo de la ciudadanía (diálogo, igualdad, legalidad, libertad, responsabilidad y participación), para los futuros profesores a egresar de la ENS, son los que tienen poca consideración o menos apreciados para sus procesos de formación ciudadana ¡Cuanta contradicción!

Dado lo extenso de los resultados de este estudio, aquí sólo se abordan tres de los valores menos apreciados por los estudiantes en relación con su formación ciudadana, estos fueron: la democracia, la participación y la libertad.

a) La democracia: ¿Un valor poco estimado?

Para la mayoría de los estudiantes, la democracia no es algo valioso o estimable para su propia formación como ciudadanos. Ello, indica que poco saben de las relaciones

estructurales y funcionales entre participación, ciudadanía y democracia. Pocos saben que esta forma de gobierno ha sido producto de luchas y participaciones ciudadanas históricas y como resultado de ello, ha construido el Estado. Habría de saber, por tanto, que la democracia es un sistema de gobierno en construcción, que debe mejorarse permanentemente el cumplimiento de los derechos ciudadanos. Por eso, la democracia, como valor, está íntimamente asociada a la formación de la ciudadanía. Así lo plantean Quiroz y Jaramillo,

> La formación del ciudadano debe estar destinada no solo a consolidar la democracia como régimen político, sino a potenciar y fortalecer el desarrollo de la democracia como un estilo de vida que favorece la convivencia. Educar para la democracia significa aprender a vivir en democracia: con la capacidad de actuar cívica y responsablemente, consustanciándose con valores como la justicia, la libertad, la responsabilidad, la legalidad, el pluralismo, la tolerancia, el respeto mutuo, la participación y la democracia propiamente dicha (2009, p. 136).

El verdadero ciudadano es el que hace la democracia, vive la democracia, se constituye en democracia; participa y se inmiscuye en el espacio político; se asume como un sujeto político en tanto, conoce y pone en práctica conocimientos, saberes, habilidades, valores y competencias de orden político, social y cultural. Tiene la capacidad de entender, y comprender las relaciones entre el Estado, la ciudadanía y sus funciones en relación con el establecimiento del sistema democrático; se reconoce como un sujeto de derechos y tiene conciencia de sus obligaciones, deberes y responsabilidades a desarrollar como integrante activo de la sociedad.

Sin embargo, el estudiante, futuro profesor, al que me refiero, no está hecho para vivir la democracia ya sea en la colonia, el municipio, el estado o bien, espacios institucionales como la propia ENS o las aulas de educación primaria donde desarrollan prácticas de enseñanza. La evidente falta de participación activa mediante el uso de espacios públicos, ha provocado pasividad y un individualismo que raya en la inactividad política de la mayoría, perdiéndose oportunidades de hacer valer su derecho a comunicar, participar, cuestionar y decidir la transformación del estado de cosas que no ayuda a su propio desarrollo ciudadano. No existe, como vemos, en muchos de estos estudiantes normalistas una cultura de uso del espacio público. No tienen como objetivo o propósito la formación del sujeto político o la participación política ciudadana.

Una razón de esta dificultad para hacer de la democracia una forma de vida es que estos estudiantes tienen poca conciencia política, producto de la falta de conocimientos, así como de sus escasas vivencias y experiencias en el ámbito político-social. Al respecto, Conde (2015) señala que “Se forma en democracia cuando el proceso educativo se ancla

en un contexto democrático, en el que los principios, valores y procedimientos de la democracia se aprenden de manera práctica y vivencial" (p. 26).

Ante ello, los normalistas hacen muy poco para fortalecer y desarrollar acciones que contribuyan a la consolidación de un régimen democrático. Por ejemplo, en la ENS, los estudiantes no participan en las designaciones de sus autoridades, quien ocupa el cargo de director de la institución es designado directamente por el gobernador del Estado de Sinaloa o por negociaciones políticas cupulares y sindicales; no hay mecanismos normativos o legales que faculten o favorezcan la participación de los estudiantes en ejercicios tendientes a la organización de actividades políticas para la toma de decisiones de modo libre y autónoma.

En realidad, lo que hemos externado refleja la falta de interés, motivación y la ausencia de experiencias personales y colectivas por lo que se les dificulta incorporarse a procesos democratizadores, que les representen una buena alternativa de gestión y administración de la calidad de los procesos de su formación académica y profesional, que les respeten sus derechos individuales y sociales y, su derecho a participar en ejercicios políticos orientados a la búsqueda de representación institucional.

Y en esto, los docentes también tienen su responsabilidad, porque la mayoría no tiene formación para ello, tampoco se han caracterizado por desarrollar conciencia social, moral y ética que les habilite para desempeñarse como ciudadanos activos que, se inconforman con el estado de cosas que sucede en la cotidianidad institucional y social.

Contrario a su participación democrática como forma y estilo de vida, la mayoría de los docentes de la ENS se han aprovechado de la pasividad colectiva imperante en el gremio docente para obtener beneficios personales, vulnerando derechos de otros académicos que, por temor, amenazas o compromisos pactados, dejan pasar sucesos violatorios. Al respecto, Quiroz y Jaramillo, citando a Ospina señalan que

> Para que la formación ciudadana sea una realidad es necesario también reeducar al maestro. Porque él tampoco creció con los referentes de justicia, participación, democracia y respeto. El profesor es fruto de la historia de este país legada por la falta de participación, la intolerancia y el irrespeto por la diferencia (2009, p. 101).

En ese sentido, es difícil lograr que los futuros profesores, que egresan de la ENS se nutran de saberes, conocimientos prácticos y experiencias de participación democrática si el modelo de docentes que tienen es contrario, en muchos sentidos, a los valores más íntimos de la formación ciudadana y, por tanto, al verdadero ciudadano integral.

b) La participación: ¿un valor poco apreciado?

Algo parecido sucede con el valor de la participación que, como hemos observado, aparece también en la lista de los menos valiosos, es decir, la mayoría de los

futuros profesores en cuestión, históricamente han permanecido pasivos, al margen de situaciones conflictivas de orden político y social "ajenas" a su entorno o espacio vital, e incluso, en las circunstancias propias en los diferentes entornos donde se desarrollan actividades académicas dentro de las instituciones educativa (sean escuelas primarias o la propia Escuela Normal de Sinaloa) es escasa la participación política, casi no cuestionan la calidad de los procesos de formación política y de gestión institucional o las problemáticas generadas en las aulas. Como dicen Quiroz y Jaramillo (2009)

> Para participar activamente en los asuntos públicos, los ciudadanos deben desarrollar un conjunto de capacidades, habilidades y actitudes que los conduzcan a la adhesión autónoma y racional de aquellos elementos de la educación cívica que orientan la convivencia social y aquellos procesos que son esencia de la formación ciudadana. (p. 102)

Sin embargo, en el imaginario de los estudiantes no existen registros de vivencias, de acciones participativas, porque, al igual que la democracia y la libertad, no tuvieron experiencias ni hábitos propios. Sus limitados saberes imposibilitan su participación, individual y colectiva. Poco saben estos estudiantes que, en la medida que se aprende y se practica la participación ciudadana, éstos desarrollan otras muchas más capacidades que potencian enormemente su desarrollo humano y profesional, sin embargo, "cuando no se cumple esta condición, la participación queda desacreditada y genera frustración o pasa a ser, como veremos más adelante, un simple artificio, un juego, una pura simulación" (Trilla y Novella, 2011, p. 30).

Sin embargo, no se puede dejar que la institución sea la única responsable de hacerle llegar la información en cuestión; contrario a eso, los estudiantes deben prepararse para gestionar, indagar, investigar y agenciarse la información necesaria que les permita nutrirse intelectualmente y desarrollar capacidades analíticas, críticas, reflexivas y creativas para lograr una comprensión profunda de las situaciones conflictivas a las que se enfrenten tanto en el ámbito político, social y educativo.

Asimismo, los docentes, con sus márgenes de autonomía académica propios, deberían proponer e incorporar este tipo de contenidos de formación política en sus respectivos cursos, de modo que contribuyeran a la formación política de los estudiantes, futuros profesores, como verdaderos ciudadanos activos políticamente. Como señala Giroux (1997, p. 36)

> Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo

> su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo.

Entonces, se antoja difícil que muchos de estos estudiantes desarrollen estas cualidades o valores porque no forman parte de los intereses, motivaciones y deseos de su propia formación ciudadana y, también, porque tampoco tienen experiencias sociales en las que hayan vivido y aprendido de ellas. Poco saben, estos estudiantes que, en la medida en que se aprende y se practica la participación ciudadana, se desarrollan otras muchas más capacidades que potencian enormemente su desarrollo humano y profesional.

Contrario a lo que señalan muchos de estos futuros profesores, autores como Trilla y Novella reconocen la importancia nodal de la participación como estrategia de intervención pedagógica y su repercusión en el desarrollo del ciudadano. La participación activa, razonada, consciente, autónoma y colectiva hace posible, una ampliación del desarrollo de otras cualidades internas, otras capacidades en los ciudadanos que, sin duda alguna, contribuyen a la mejora individual, institucional, política, social y cultural. Por eso, estos autores no escatiman en calificar la participación como un valor precioso de la ciudadanía. Así lo señalan y resaltan los autores en cuestión

> A medida que se implican en esta experiencia participativa, incorporan y desarrollan nuevas capacidades, como el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, la comprensión crítica, el juicio, las habilidades dialógicas, la toma de conciencia, la autorregulación [...] y la construcción de valores democráticos. La participación se convierte en un valor precioso que cultiva su autoestima, porque se dan cuenta de que trabajar juntos e implicarse merece la pena, sirve para algo. Tienen muy claro que se reúnen para ver cómo mejorar su ciudad y constatan que su trabajo se concreta en pequeñas (o, a veces, no tan pequeñas) mejoras de su realidad inmediata" (Trilla, J. y Novella, A., 2011, p. 40).

La riqueza de estos valores y cualidades derivados y/o asociados a la participación como componente importante en la formación ciudadana, fue desestimada por muchos de los futuros profesores de educación primaria, reflejando en su pensamiento una participación ciudadana como estructura de contenido con poco significado teórico y de escasa aplicación práctica. En ese sentido, Trilla y Novella, son enfáticos al referirse al proceso de participación y de mejora no sólo individual sino más bien colectiva. Es decir, que además de todos los valores implícitos en ella, la participación en cualquier ámbito también debe justificarse siempre por la mejora que debería producir en el funcionamiento global de dicho ámbito. (2011, p. 30). Y enfatizan que cuando no se logra o se alcanzan condiciones de mejora, la participación como acto consciente, seguramente resultará desacreditada, frustrante y pura simulación de los implicados. En este caso, estudiantes y docentes.

Como ya apuntamos arriba, sin participación no habrá ciudadanía, ni tampoco habrá democracia.

c) La Libertad: ¿un valor poco preferido?

Tal como se ha venido señalando, la libertad ha sido otro de los valores a los que los estudiantes, le han asignado poca preferencia como elemento constitutivo de su formación ciudadana. Sin embargo, es prácticamente imposible desarrollar una verdadera ciudadanía al margen de este valor, en tanto que, gracias a la libertad, el ciudadano puede tomar decisiones para realizar determinadas acciones por sí mismo y por su propia cuenta. En ese sentido, la libertad "está en relación con la autodeterminación que, aunque lleva limitaciones de carácter ético, representa la concepción de actuar en sentido político conforme a la ley del Estado" (Martínez, citado por López et al., 1998, pp. 1-2).

Contrario a lo que plantean muchos de los futuros profesores en el sentido de conceder poca valía a la libertad respecto a otros valores, el propio Martínez, señala que este valor "es el estado de la persona que no es esclava y por tanto tiene la facultad de realizar algo por sí misma, por iniciativa propia" (citado por López et al. 1998, pp. 1-2).

En razón de esta definición, según los autores, toda acción o comportamiento basado en la libertad tiene como rasgos esenciales la voluntad del individuo, quien, en última instancia, por su propia cuenta, decide y elige los comportamientos y las series de acciones que le llevan a lograr sus objetivos o fines personales, sociales y políticos.

Es en este proceso de desarrollo de la autonomía ciudadana que se les faculta para realizar una serie de razonamientos que implican análisis, reflexiones y cuestionamiento de las problemáticas sociales y políticas, como bases de la vocación de servicio ciudadano y, por tanto, de su libertad. En ese sentido, como señala Ovelar:

> la libertad es un proceso dinámico en que los seres humanos desarrollan su vocación, su autonomía, sus posibilidades de decisión y de elección, y al mismo tiempo a luchar por su liberación y por la transformación de sus condiciones concretas de existencia, los seres humanos logran afianzar su propia libertad. (2007, p. 179)

Ahora bien, contrario a estas ideas, muchos estudiantes de la LEPri, han ubicado la libertad como un valor poco apreciado y escasamente estimado para su propia formación ciudadana. Los contextos escolares, sociales y políticos en los que se han desarrollado los futuros profesores, están influidos por hábitos y tradiciones en los que la libertad no ha tenido cabida en su trayecto de formación escolar o académica.

La historia de los procesos académicos está cargada de relaciones basadas en imposiciones, coacciones, controles, amenazas, coerciones e intimidaciones de profesores a estudiantes, de padres a hijos, etcétera. Realmente son muy escasos los hijos (estudiantes) que han disfrutado de su plena libertad. En ese sentido, López et al., sostienen que

> Los padres, como los docentes, deben vivir su propio valor de libertad y reflejarlo cada día con su creatividad en la conducción del hogar y en la crianza de sus hijos, y los docentes, por igual, en su trabajo, deben ser celosos pregoneros de estas enseñanzas. (2002, p. 6).

Y así llegaron a la ENS, a continuar con las mismas tradiciones descritas arriba, con relaciones humanas y académicas basadas en acciones contrarias a las de libertad, sin embargo, el estudiante, desconoce que, con la libertad puede desarrollar su propia voluntad, su capacidad de decidir de manera autónoma el camino y la ruta de mejora en cuestiones de política social; la toma de decisiones y sus consecuentes actividades y acciones a realizar obedecería, en todo caso, a razones propias y no impuestas.

Sin duda alguna, la participación organizada y consciente será el motor y la chispa que eche a andar el engranaje civil para tener mayores posibilidades de lograrlo. Sin embargo, hay que decirlo: en la mayoría de los estudiantes encuestados y entrevistados, el motor y su chispa ciudadana permanecen aún apagados. Pasaron por alto, o no se han dado cuenta de la relación existente entre ciudadanía, democracia, participación y libertad.

León (2009), habla de la construcción de ciudadanía y libertad tomando como referencia a los derechos ciudadanos en un sistema democrático donde pueden y deben ejercerse, sin embargo, no siempre es así, por una serie de factores asociados entre sí, destacando principalmente

> El desconocimiento de que se tiene "derecho a tener derechos", la falta de elementos fácticos o intelectuales para ejercerlos, las actitudes heredadas del autoritarismo, son algunos de los factores que impiden a grandes segmentos de la población la apropiación y adecuado ejercicio de sus derechos. Somos, por el sólo hecho de ser ciudadanos, portadores de derechos, pero es necesario aprender a ejercerlos (p. 9).

Ello, refleja que los estudiantes han desarrollado pocos procesos relacionados con la autorreflexión de sus propias limitaciones y dificultades que les impiden alcanzar conocimientos como ciudadanos participativos, democráticos y con libertad.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal como se señala en este trabajo, la escasa preferencia de los valores más fundamentales implicados en la formación ciudadana, da pie para conformar un perfil ciudadano limitado y, en cierto sentido, opuesto a las perspectivas teóricas planteadas de los diferentes autores utilizados para el análisis de los valores asociados a la formación ciudadana; mientras que los autores recuperados en estas reflexiones plantean la democracia, la participación, convivencia, diálogo, legalidad, moral, ética, equidad, libertad,

justicia e igualdad; para muchos de los estudiantes, estos mismos valores son los que tienen menos aprecio o preferencia.

En ese sentido, se puede configurar un perfil ciudadano de los futuros docentes que pone en claro el escaso papel protagónico, como sujetos políticos. El futuro profesor menosprecia unos valores que la SEP, y en particular la ENS, pretende formar como parte y esencia del perfil axiológico del ciudadano. Desafortunadamente, el perfil valoral preferido del futuro profesor, se acota como el de un ciudadano que no se interesa por la cultura democrática, con escasa libertad para tomar sus propias decisiones y, sin interés por la participación activa y crítica, en sentido contrario a muchos de los planteamientos teóricos de expertos del campo de la ciudadanía y sus valores.

Muchos de los estudiantes normalistas no están comprometidos con el respeto de los derechos de la ciudadanía, mostrando escaso interés en asumir acciones y prácticas que fortalezcan la democracia, no sólo como un sistema orgánico y funcional para el mantenimiento de la sociedad, el progreso y el bienestar común, sino, como una forma de vida.

La escasa consideración del valor de la participación como una necesidad de su formación ciudadana hace que los futuros profesores estén convertidos en sujetos, habitantes o residentes pasivos, sin su implicación en la vida política y democrática de su comunidad y, su propio país.

Los futuros profesores se debaten en el lenguaje y el pensamiento técnico-instrumental, alejados de las problemáticas sociales, políticas, culturales y educativas. Se les está preparando para que se asuman como ejecutores de programas elaborados por especialistas de distintos campos disciplinarios del conocimiento, priorizando aspectos técnicos e instrumentales de la enseñanza y, dejando, por otro lado, aspectos teóricos, filosóficos, axiológicos o valorales del campo de la política y la pedagogía crítica.

La educación, y en especial la de la ENS, debería propiciar las condiciones para que sus estudiantes desarrollen actividades tendientes, a una verdadera formación ciudadana, con estrategias para el aprendizaje situado y significativo de los valores fundamentales de la ciudadanía democrática y participativa, con justicia e igualdad, con libertad y equidad, con ética y moral, dialógica, crítica y convivencia respetuosa. Esto es una demanda impostergable, toda vez que las exigencias de la sociedad en la participación política como ciudadanos ejemplares, requieren una necesaria formación integral donde se vinculen aspectos valorales teóricos con estrategias, acciones y actividades concretas sobre problemáticas sociales, políticas, económicas, educativas, de salud, etcétera, que favorezcan el bien común y la dignidad humana, elementales para el progreso de la humanidad.

En ese sentido, la ENS, las y los docentes, así como la mayoría de los estudiantes, están en deuda con la formación ciudadana de los niños de educación básica, porque no se ha impactado de manera efectiva en los valores más propios de la ciudadanía, tanto teóricos como en su desarrollo experiencial en las escuelas y sus hogares.

Estos resultados abren nuevas rutas de investigación sobre los valores ciudadanos implicados en la formación inicial docente y en los futuros profesores, siendo necesario profundizar con otros métodos y técnicas cualitativas para la obtención de datos, como cuestionarios abiertos, entrevistas y narrativas de los estudiantes normalistas. Igualmente, hacerlo con docentes de las instituciones formadoras de los futuros profesores. Ese será el compromiso siguiente.

REFERENCIAS

Coronel, F. (s/f). Hacia la construcción crítica de ciudadanía. Integra Educativa Vol. V / Nº 2. file:///E:/Aspectos%20te%C3%B3rico-conceptuales%20de%20ciudadan%C3%ADa/Hacia%20la%20construcci%C3%B3n%20cr%C3%ADtica%20de%20ciudadan%C3%ADa.pdf

Conde, S. (2015) *La formación ciudadana en México*, INE, México.

Escámez, J. et al. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. España: Octaedro, OEI.

Félix, V. y Durán, E. (2015). La práctica educativa y las posibilidades de desarrollo de formación ciudadana. miradas de los estudiantes normalistas. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.

Gamarra, O.; Gamarra, A.; Vergara, A. y Villanueva. J. (2024) Valores Morales y éticos en la formación ciudadana responsable: una revisión sistemática. Revista del CLAD Reforma y Democracia | 89, 1-25 | e-ISSN 2443-4620. Mayo - agosto | e-ISSN 2443-4620. https://doi.org/10.69733/clad.ryd.n89.a371.

Garrido, M. & Jiménez, Ma. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *SOPHIA AUSTRAL* Nº 26, 2do Semestre, (julio-diciembre): 349-370.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México. España.

IEDF (2013). *Cuaderno # 10 de temas de participación ciudadana:* "Formación para la ciudadanía y mejoramiento de la calidad de vida", en el Distrito Federal, México.

León, M. (2009). Construcción de ciudadanía y libertad. *Conferencia dictada en la Fundación Friedrich Naumann para la Libertad.* Diciembre 11 de 2009.

López, J., Bracho, C. y González, R.M. (1998). *La libertad como valor.* Ensayo. Universidad de Carabobo.

Ovelar, N. (2007). *Paulo Freire: gusto por la libertad y pasión por la justicia, Ideas y Personajes de la Educación Latinoamericana y Universal.* Universidad Central de Venezuela.

Oyarce, J. (2024). Educación ciudadana en la formación inicial del profesorado: una revisión sistemática (2013-2023). *RLEE*. Nueva época (México) 2024. Volumen liv número 3, septiembre-diciembre. ISSN EN LÍNEA: 2448-878X.

Pérez, S., Moreno, A., Trigueros, C. y Rivera, E. (2023). La educación en valores en la formación de profesores de educación física: ¿Un asunto pendiente? Movimento, v. 29, e29044, 2023. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.127584

Quiroz, P. y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.* Enero-Junio. Nº 14.

SEP (2012), *Programa de Formación Cívica y Ética, Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012*. México. SEP (2012). Programa de Formación ciudadana, Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012, México.

Trilla Bernet Jaume, Novella Cámara, Ana María (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. Revista de Educación, número extraordinario.

Valero, J. (2001). *La escuela que yo quiero*. México: Progreso.

Vinuesa, M. (2002). *Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo.* Descleé de Brouwer.

CAPÍTULO 9

CULTURAS PEDAGÓGICAS DE INNOVACIÓN OBSERVADAS DURANTE EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Data de submissão: 01/09/2026
Data de aceite: 16/09/2026

Patricia Val Fernández
Facultad de Educación
Doctora en Innovación en Ciencias Sociales
UDIMA, Madrid, España
https://orcid.org/0000-0001-7733-922X

RESUMEN: El Prácticum constituye un espacio privilegiado para analizar cómo los futuros docentes observan, interpretan y valoran las prácticas pedagógicas presentes en los centros educativos. Este estudio tiene como objetivo identificar perfiles o culturas pedagógicas de innovación observadas durante el Prácticum en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Se desarrolló un estudio cuantitativo, transversal y exploratorio con una muestra de 2.296 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado, a partir de un cuestionario centrado en metodologías activas, recursos didácticos y tecnológicos, espacios de aprendizaje, evaluación, aprendizaje percibido y valoración global de la innovación. Se realizaron análisis descriptivos, correlaciones de Spearman y un análisis de clúster K-means a partir de índices sintéticos de las principales dimensiones pedagógicas analizadas. Los resultados permitieron identificar cuatro culturas pedagógicas diferenciadas: una cultura de innovación débilmente articulada, una cultura transformadora coherente, una cultura tradicional-calificadora y una cultura activa con restricción espacial. Se concluye que la innovación observada durante el Prácticum no responde a un patrón homogéneo, sino a configuraciones pedagógicas diversas que combinan de forma desigual metodología, evaluación, recursos y organización del aula. Estos hallazgos aportan evidencias relevantes para repensar la formación inicial docente y fortalecer la reflexión profesional sobre las prácticas educativas reales.
PALABRAS CLAVE: formación inicial del profesorado; Prácticum; innovación educativa; culturas pedagógicas; Educación Secundaria.

PEDAGOGICAL CULTURES OF INNOVATION OBSERVED DURING THE PRACTICUM IN INITIAL SECONDARY TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: The Practicum constitutes a privileged context for analysing how prospective teachers observe, interpret and evaluate the pedagogical practices implemented in schools. This study aims to identify profiles or pedagogical cultures of innovation observed during the Practicum in initial Secondary teacher education. A quantitative, cross-sectional and exploratory study was conducted with a sample of 2,296

students enrolled in a Master's Degree in Teacher Education. Data were collected through a questionnaire focused on active methodologies, didactic and technological resources, learning spaces, assessment practices, perceived learning and overall evaluation of innovation. Descriptive analyses, Spearman correlations and K-means cluster analysis based on synthetic indices of the main pedagogical dimensions were performed. The results identified four differentiated pedagogical cultures: a weakly articulated innovation culture, a coherent transformative culture, a traditional assessment-oriented culture and an active culture constrained by spatial limitations. The study concludes that innovation observed during the Practicum does not follow a homogeneous pattern, but rather emerges through diverse pedagogical configurations that combine methodology, assessment, resources and classroom organisation in uneven ways. These findings provide relevant evidence for rethinking initial teacher education and strengthening professional reflection on real educational practices.
KEYWORDS: initial teacher education; Practicum; educational innovation; pedagogical cultures; Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado constituye un espacio decisivo para la construcción de la identidad profesional docente y para el desarrollo de una mirada crítica sobre las prácticas educativas que tienen lugar en los centros escolares. En este proceso, el Prácticum adquiere una relevancia especial, ya que permite al futuro profesorado aproximarse a la complejidad real del aula, observar modelos de enseñanza diversos y contrastar los aprendizajes universitarios con las dinámicas pedagógicas desarrolladas en contextos educativos concretos. Desde esta perspectiva, el Prácticum no puede entenderse únicamente como un periodo de aplicación técnica de conocimientos, sino como un espacio de observación, interpretación y reflexión profesional.

La investigación reciente ha subrayado que las experiencias vividas durante el Prácticum inciden de forma significativa en la construcción de la identidad docente, especialmente cuando el estudiantado se enfrenta a tensiones entre los discursos pedagógicos aprendidos en la universidad y las prácticas reales observadas en los centros. En este sentido, Lluch Molins et al. (2025) destacan que el Prácticum constituye un escenario formativo en el que emergen dilemas, contradicciones y procesos de posicionamiento ético que contribuyen a configurar una identidad docente crítica, reflexiva y comprometida. De manera complementaria, Badillo Tello et al. (2025) muestran la importancia de las dinámicas de retroalimentación post-observación en la formación de la reflexión docente, aunque advierten que estas interacciones pueden mantenerse en modelos excesivamente directivos si no favorecen una participación activa y autónoma del futuro profesorado.

En el caso del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, esta cuestión adquiere una relevancia particular. El alumnado en formación se incorpora a centros educativos en los que conviven diferentes formas de entender la enseñanza, la evaluación, el uso de los recursos, la organización del aula y la relación con el aprendizaje del alumnado. Estas experiencias observadas durante las prácticas pueden influir en la manera en que los futuros docentes comprenden la profesión, valoran la innovación y proyectan su propia intervención educativa. Por ello, analizar las percepciones del profesorado en formación permite aproximarse no solo a sus valoraciones individuales, sino también a las culturas pedagógicas que identifican en los centros. En esta línea, Albalá Genol et al. (2025) han señalado la importancia de atender a la voz del alumnado del Máster de Formación del Profesorado para comprender mejor la calidad, la coherencia y la orientación profesional de esta formación habilitante en España.

En los últimos años, la innovación educativa ha ocupado un lugar central en los discursos sobre mejora escolar y formación docente. Sin embargo, su presencia en los centros no siempre responde a un patrón homogéneo ni puede reducirse al uso aislado de metodologías activas, recursos digitales o espacios flexibles. El cambio educativo no puede entenderse únicamente como la incorporación de técnicas, herramientas o recursos, sino como un proceso complejo que afecta a las creencias docentes, la organización escolar, las relaciones pedagógicas y las formas de evaluación (Fullan, 2016; Hargreaves & Fullan, 2012). Desde esta perspectiva, las transformaciones sostenibles requieren coherencia institucional, desarrollo profesional docente y culturas profesionales colaborativas, más allá de la adopción puntual de metodologías o tecnologías (Darling-Hammond et al., 2017; OECD, 2019).

La innovación educativa se configura, por tanto, como una combinación compleja de decisiones pedagógicas, organizativas y evaluativas que afectan a la forma en que se enseña, se aprende y se interpreta el papel del alumnado en el proceso educativo. En este sentido, los estudios sobre entornos innovadores de aprendizaje muestran que los procesos de transformación escolar se relacionan con acuerdos metodológicos compartidos, participación del alumnado, cambios organizativos, formación docente, uso de tecnologías y espacios de reflexión institucional (Grana-Piñán et al., 2025). Por ello, analizar la innovación exige atender al modo en que se articulan las distintas dimensiones de la práctica pedagógica, y no solo a la presencia aislada de recursos o estrategias.

Las metodologías activas ocupan un lugar destacado en este debate, ya que buscan desplazar el protagonismo desde la exposición docente hacia la participación del alumnado, la construcción compartida del conocimiento y la resolución de problemas

en contextos significativos. Propuestas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos o los enfoques participativos se han asociado con mayores niveles de implicación y con formas de aprendizaje más centradas en la interacción y la construcción colectiva (Johnson & Johnson, 2009; Prince, 2004). No obstante, su mera presencia no implica necesariamente una cultura pedagógica innovadora. Una metodología activa puede aplicarse de forma puntual o superficial si no se conecta con la evaluación, los espacios, los recursos y la organización del aula.

La dimensión tecnopedagógica también resulta relevante para comprender las culturas de innovación observadas en los centros. La incorporación de recursos digitales, audiovisuales o colaborativos puede favorecer nuevas formas de participación, creación y comunicación, pero también puede limitarse a reproducir modelos tradicionales en soportes digitales. Desde el enfoque del conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar, la tecnología adquiere sentido educativo cuando se integra de manera coherente con los objetivos de aprendizaje, las decisiones metodológicas y el contenido curricular (Mishra & Koehler, 2006). En la misma línea, los marcos europeos sobre competencia digital docente subrayan la necesidad de utilizar la tecnología con sentido pedagógico, ético y formativo, evitando reducir la innovación a la mera disponibilidad de herramientas (Redecker, 2017).

La evaluación constituye otra dimensión especialmente relevante para distinguir entre innovación aparente y transformación pedagógica. La presencia de metodologías activas puede verse limitada si la evaluación continúa respondiendo exclusivamente a una lógica finalista, calificadora y centrada en pruebas individuales. Por el contrario, cuando incorpora seguimiento del proceso, retroalimentación, autoevaluación, coevaluación, instrumentos variados y finalidad formativa, puede convertirse en un elemento articulador del aprendizaje y de la mejora educativa (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011). En consecuencia, una cultura pedagógica innovadora no se define únicamente por lo que el alumnado hace durante las actividades, sino también por cómo se acompaña, se regula y se valora su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, resulta necesario analizar la innovación educativa no como una categoría única o dicotómica, sino como un conjunto de configuraciones pedagógicas diversas. Un centro puede incorporar metodologías activas sin modificar sus formas de evaluación, utilizar recursos tecnológicos sin alterar el papel del alumnado, o promover experiencias participativas dentro de estructuras espaciales y organizativas todavía tradicionales. Del mismo modo, pueden existir prácticas aparentemente innovadoras que no lleguen a consolidarse como una

cultura pedagógica coherente si no se articulan con la evaluación, los recursos, la organización del aula y la reflexión docente.

Este planteamiento resulta especialmente relevante en el contexto del Prácticum, ya que el profesorado en formación observa la innovación desde una posición situada: no como responsable pleno de las decisiones pedagógicas, sino como sujeto que interpreta, compara y valora las prácticas reales a partir de su formación universitaria, sus expectativas profesionales y su experiencia directa en los centros. Por tanto, estudiar qué culturas pedagógicas de innovación percibe el alumnado durante el Prácticum puede aportar evidencias relevantes sobre la distancia, la continuidad o la tensión existente entre la formación inicial y las prácticas escolares.

A pesar del creciente interés por la innovación educativa y por la mejora de la formación inicial docente, todavía son necesarios estudios que analicen, con muestras amplias, cómo los futuros docentes perciben las prácticas pedagógicas reales durante su periodo de prácticas. En particular, resulta pertinente identificar si las dimensiones asociadas a la innovación –metodologías activas, recursos didácticos y tecnológicos, espacios de aprendizaje, evaluación, aprendizaje percibido y valoración global de la innovación– se agrupan en perfiles diferenciados o culturas pedagógicas reconocibles.

El presente estudio tiene como objetivo identificar perfiles o culturas pedagógicas de innovación observadas durante el Prácticum por estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Para ello, se analiza una muestra amplia de futuros docentes a partir de dimensiones vinculadas con las metodologías activas, los recursos didácticos y tecnológicos, los espacios de aprendizaje, las prácticas de evaluación, el aprendizaje percibido y la valoración global de la innovación, sintetizadas posteriormente en indicadores e índices específicos para su análisis conjunto. A partir de este análisis, se pretende contribuir a una comprensión más precisa de las configuraciones pedagógicas que caracterizan la innovación observada en contextos reales de práctica y aportar evidencias útiles para repensar la formación inicial del profesorado desde una perspectiva reflexiva, situada y conectada con la realidad escolar.

2. MÉTODO

2.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

Se desarrolló un estudio cuantitativo, transversal y exploratorio, orientado a identificar perfiles o culturas pedagógicas de innovación observadas durante el Prácticum por estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. El diseño permitió describir patrones de percepción en una muestra amplia de profesorado

en formación y explorar la existencia de agrupamientos diferenciados en torno a distintas dimensiones de la innovación educativa observada en los centros de prácticas.

2.2. PARTICIPANTES

La muestra estuvo formada por 2.296 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria que realizaron su periodo de Prácticum en centros educativos. La participación en el estudio fue voluntaria. El criterio principal de inclusión fue haber desarrollado el periodo de prácticas en un centro en el que se impartieran enseñanzas de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional u otros niveles vinculados a esta etapa y haber cumplimentado el cuestionario de observación sobre innovación educativa.

La amplitud de la muestra permitió obtener una aproximación amplia a las percepciones del profesorado en formación sobre las prácticas pedagógicas observadas en contextos educativos reales.

2.3. INSTRUMENTO

La recogida de información se realizó mediante un cuestionario diseñado para analizar la percepción del alumnado en prácticas sobre diferentes dimensiones de la innovación educativa observada en los centros. El instrumento incluyó ítems relativos al uso de metodologías activas, los recursos didácticos y tecnológicos empleados, la organización y utilización de los espacios de aprendizaje, las prácticas de evaluación, el aprendizaje percibido del alumnado observado y la valoración global de la innovación del centro.

A partir de estos ítems se construyeron indicadores sintéticos correspondientes a las principales dimensiones analizadas. El índice metodológico sintetizó la frecuencia observada de distintas metodologías activas mediante puntuaciones recodificadas en una escala ordinal de 0 a 4, en la que los valores superiores indicaban una mayor presencia de dichas metodologías. Los índices de recursos y espacios se construyeron exclusivamente a partir de los ítems de respuesta cerrada correspondientes, respectivamente, a los recursos didácticos y tecnológicos empleados y a la configuración y utilización de los espacios de aprendizaje. Esta precisión permite diferenciar estos indicadores de las preguntas abiertas incluidas también en el cuestionario para describir cualitativamente los recursos y espacios observados.

En la dimensión evaluativa se diferenciaron dos indicadores sintéticos: uno referido a prácticas de evaluación formativa y otro asociado a prácticas de carácter

predominantemente calificador. En ambos casos, los ítems se recodificaron manteniendo una dirección interpretativa homogénea, de modo que las puntuaciones superiores representasen una mayor presencia de la orientación evaluativa correspondiente.

El aprendizaje percibido se operacionalizó a partir de ítems dicotómicos relativos a diferentes aspectos de la experiencia de aprendizaje del alumnado observado. Las respuestas se codificaron como 0 = no y 1 = sí, y la puntuación agregada expresó la proporción media de respuestas positivas para cada participante. La valoración global de la innovación se obtuvo a partir de las preguntas relativas a la alineación de la línea de innovación educativa del centro con las expectativas del futuro docente y a la recomendación del centro atendiendo a dicha línea de innovación. Ambas se codificaron en una escala ordinal de 1 a 5, desde una valoración mínima hasta una valoración máxima.

Esta organización permitió analizar no solo la presencia aislada de determinados elementos asociados a la innovación, sino también su articulación conjunta en configuraciones pedagógicas diferenciadas.

2.4. PROCEDIMIENTO

El cuestionario fue administrado al alumnado del Máster de Formación del Profesorado tras la realización del periodo de Prácticum. Antes de responder, las personas participantes fueron informadas de la finalidad académica y científica de la recogida de información, así como del carácter voluntario de su participación y del tratamiento confidencial y agregado de los datos.

Para los análisis presentados en este estudio no se empleó información personal identificativa. Previamente al análisis estadístico se revisó y depuró la base de datos, comprobándose la consistencia de las respuestas y la disponibilidad de información en las variables consideradas. Los valores ausentes derivados de preguntas no aplicables a determinados niveles educativos se conservaron como datos perdidos y fueron tratados de acuerdo con el procedimiento establecido para cada análisis.

2.5. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se llevó a cabo en varias fases. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las variables incluidas en el estudio con el objetivo de conocer la distribución de las respuestas y caracterizar las principales dimensiones de la innovación educativa observada.

En segundo lugar, se calcularon índices sintéticos correspondientes a metodología activa, recursos didácticos y tecnológicos, espacios de aprendizaje,

evaluación formativa, evaluación calificadora, aprendizaje percibido y valoración global de la innovación. Los ítems integrantes de cada dimensión fueron recodificados cuando resultó necesario para mantener una dirección interpretativa homogénea, de forma que las puntuaciones superiores representasen una mayor presencia de la característica analizada. El índice metodológico se expresó en una escala de 0 a 4; el aprendizaje percibido se obtuvo a partir de indicadores dicotómicos codificados como 0 y 1 y se expresó como la proporción media de respuestas positivas; y la valoración global de la innovación se expresó en una escala de 1 a 5. Los índices de recursos y espacios incluyeron exclusivamente las respuestas procedentes de los ítems cerrados del cuestionario correspondientes a estas dimensiones.

Asimismo, se calculó un índice de coherencia pedagógica con el propósito de sintetizar el grado de articulación entre las principales dimensiones asociadas con la innovación. Para ello, los índices de metodología activa, recursos, espacios, evaluación formativa, aprendizaje percibido y valoración global se transformaron a una escala común de 0 a 1 mediante normalización min-max y posteriormente se obtuvo su puntuación media. La evaluación calificadora no se incorporó a este índice por representar una dimensión conceptualmente diferenciada de la articulación pedagógica innovadora.

En tercer lugar, se analizaron las asociaciones entre las principales dimensiones mediante el coeficiente de correlación de Spearman, atendiendo a la naturaleza ordinal de parte de las variables y al carácter exploratorio del estudio.

Finalmente, se realizó un análisis de clúster K-means con el objetivo de identificar agrupamientos diferenciados de prácticas pedagógicas observadas. El modelo se construyó a partir de cinco variables de práctica observada: índice metodológico, índice de recursos, índice de espacios, índice de evaluación formativa e índice de evaluación calificadora. Los valores ausentes de estas variables se imputaron mediante la mediana y, previamente a la estimación del modelo, las cinco variables fueron estandarizadas para evitar que las diferencias entre sus escalas originales condicionasen la formación de los grupos.

Se exploraron soluciones comprendidas entre dos y ocho clústeres, empleándose el coeficiente *silhouette* como criterio estadístico auxiliar. La solución de cuatro clústeres fue seleccionada atendiendo conjuntamente a la interpretabilidad pedagógica de los perfiles, el tamaño de los grupos resultantes y su coherencia con los objetivos exploratorios del estudio. Las variables de aprendizaje percibido, valoración global de la innovación e índice de coherencia pedagógica no intervinieron en la formación de los clústeres, sino que fueron utilizadas posteriormente como variables externas para caracterizar e interpretar los perfiles obtenidos.

3. RESULTADOS

3.1. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA MUESTRA

La muestra final estuvo formada por 2.296 futuros docentes que realizaron el Prácticum en centros de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional u otros niveles vinculados a la etapa secundaria. Los participantes pertenecían a diferentes especialidades del Máster de Formación del Profesorado, con mayor representación de Matemáticas, Lengua extranjera: Inglés, Geografía e Historia, Biología y Geología, Educación Física y Lengua y Literatura. Las prácticas se desarrollaron en centros públicos, concertados y privados y en contextos socioeconómicos diversos.

La Tabla 1 presenta las principales características de la muestra atendiendo a la especialidad cursada, la titularidad del centro de prácticas y el nivel socioeconómico de su entorno.

Tabla 1. Caracterización de la muestra.

Variable	*Categoría*	*n*	*%*
Especialidad	Matemáticas	679	29,57
Especialidad	Lengua extranjera: Inglés	481	20,95
Especialidad	Geografía e Historia	398	17,33
Especialidad	Biología y Geología	248	10,8
Especialidad	Educación Física	226	9,84
Especialidad	Lengua y Literatura	184	8,01
Especialidad	Formación Profesional sin especialidad	80	3,48
Titularidad del centro	Concertado	1199	52,22
Titularidad del centro	Público	764	33,28
Titularidad del centro	Privado	333	14,5
Nivel socioeconómico del entorno	Medio	842	36,67
Nivel socioeconómico del entorno	Medio-alto	707	30,79
Nivel socioeconómico del entorno	Medio-bajo	548	23,87
Nivel socioeconómico del entorno	Alto	118	5,14
Nivel socioeconómico del entorno	Bajo	81	3,53

Nota. Los porcentajes se calcularon sobre el total de respuestas válidas en cada variable. La tabla presenta las variables utilizadas para caracterizar la muestra y contextualizar las experiencias de Prácticum analizadas.

3.2. DIMENSIONES DESCRIPTIVAS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA OBSERVADA

El análisis descriptivo mostró una presencia desigual de metodologías activas en los centros observados. En una escala de 0 a 4, el aprendizaje cooperativo presentó la mayor frecuencia media, seguido del aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje

basado en problemas, la gamificación y la clase invertida. El aprendizaje-servicio fue la metodología activa menos observada. En conjunto, los resultados evidenciaron diferencias en la frecuencia con la que las distintas metodologías activas estaban presentes durante las experiencias de Prácticum.

En relación con los recursos didácticos y tecnológicos, se observó una presencia relevante de recursos digitales, audiovisuales, impresos y de herramientas orientadas a la comunicación, la colaboración y la creación de contenidos. La diversidad de recursos observada muestra que su utilización formaba parte habitual de las prácticas desarrolladas en los centros, aunque con diferente grado de presencia entre los casos analizados.

En la dimensión espacial y organizativa coexistieron configuraciones tradicionales y otras de mayor flexibilidad. Se observaron tanto espacios correspondientes a modelos de aulario convencional como configuraciones variables por agrupamiento, aulas materia y espacios abiertos. Esta diversidad refleja la coexistencia de distintas formas de organización espacial en los centros de prácticas.

En la dimensión evaluativa se observó igualmente la presencia simultánea de prácticas de orientación formativa y calificadora. Entre las prácticas registradas aparecieron la evaluación de objetivos y competencias, la evaluación del proceso y final, la heteroevaluación y las pruebas escritas, junto con procedimientos como la revisión de tareas, el uso de portafolios, la observación y otras formas de participación del alumnado en la evaluación. La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida presentaron una presencia más limitada.

El índice de aprendizaje percibido mostró una valoración global favorable de las experiencias de aprendizaje observadas. Entre los aspectos valorados positivamente destacaron la comprensión de las actividades, el bienestar con los compañeros, el aprovechamiento del tiempo, la realización eficaz de tareas grupales, la diversión y la concentración. La valoración global de la innovación presentó igualmente una tendencia favorable, aunque con variabilidad entre las respuestas de los participantes.

3.3. RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES ANALIZADAS

El análisis mediante correlaciones de Spearman mostró asociaciones significativas entre varias de las dimensiones estudiadas. El índice metodológico presentó una relación positiva con la evaluación formativa ($\rho = .361$, $p < .001$), con el aprendizaje percibido ($\rho = .449$, $p < .001$) y con la valoración global de la innovación ($\rho = .602$, $p < .001$). Esta última constituyó la asociación de mayor magnitud entre las tres relaciones consideradas.

Asimismo, la evaluación formativa se relacionó positivamente con el aprendizaje percibido ($\rho = .235$, $p < .001$) y con la valoración global de la innovación ($\rho = .305$, $p < .001$). El aprendizaje percibido mostró también una asociación positiva con la valoración global ($\rho = .402$, $p < .001$).

Los recursos didácticos y tecnológicos presentaron asociaciones positivas, aunque de menor magnitud, con el aprendizaje percibido ($\rho = .127$, $p < .001$) y con la valoración global de la innovación ($\rho = .196$, $p < .001$).

Por su parte, la evaluación calificadora mostró asociaciones negativas con el índice metodológico ($\rho = -.197$, $p < .001$) y con la evaluación formativa ($\rho = -.229$, $p < .001$). En conjunto, este patrón de relaciones muestra una asociación más estrecha entre metodología activa, evaluación formativa, aprendizaje percibido y valoración global de la innovación, mientras que la dimensión calificadora presenta un comportamiento diferenciado.

El índice de coherencia pedagógica, construido a partir de la articulación entre metodología activa, recursos, espacios, evaluación formativa, aprendizaje percibido y valoración global, mostró una distribución predominantemente situada en valores intermedios. Este resultado evidenció distintos grados de articulación entre las dimensiones analizadas y proporcionó un indicador complementario para la caracterización posterior de los perfiles pedagógicos.

3.4. IDENTIFICACIÓN DE CULTURAS PEDAGÓGICAS DE INNOVACIÓN

Con el objetivo de identificar perfiles diferenciados de innovación educativa, se aplicó un análisis de clúster K-means. Tal como se especificó en el apartado metodológico, el modelo se construyó a partir de cinco variables de práctica observada: índice metodológico, índice de recursos, índice de espacios, índice de evaluación formativa e índice de evaluación calificadora. Las variables de aprendizaje percibido, valoración global de la innovación e índice de coherencia pedagógica no participaron en la formación de los grupos y se utilizaron posteriormente para contribuir a su caracterización.

Los índices de recursos y espacios procedían exclusivamente de los ítems de respuesta cerrada correspondientes a dichas dimensiones. De este modo, las expresiones "recursos cerrados" y "espacios cerrados" utilizadas durante el procesamiento inicial de la información hacían referencia al **formato cerrado de los ítems del cuestionario** y no a una característica conceptual de los recursos o de los espacios. Para evitar esta posible ambigüedad, en adelante se emplean únicamente las denominaciones *índice de recursos e índice de espacios.*

La solución de cuatro clústeres fue seleccionada atendiendo conjuntamente a su interpretabilidad pedagógica, al tamaño de los grupos resultantes y a su coherencia con el objetivo exploratorio del estudio. Los cuatro perfiles fueron denominados cultura de innovación débilmente articulada, cultura transformadora coherente, cultura tradicional-calificadora y cultura activa con restricción espacial.

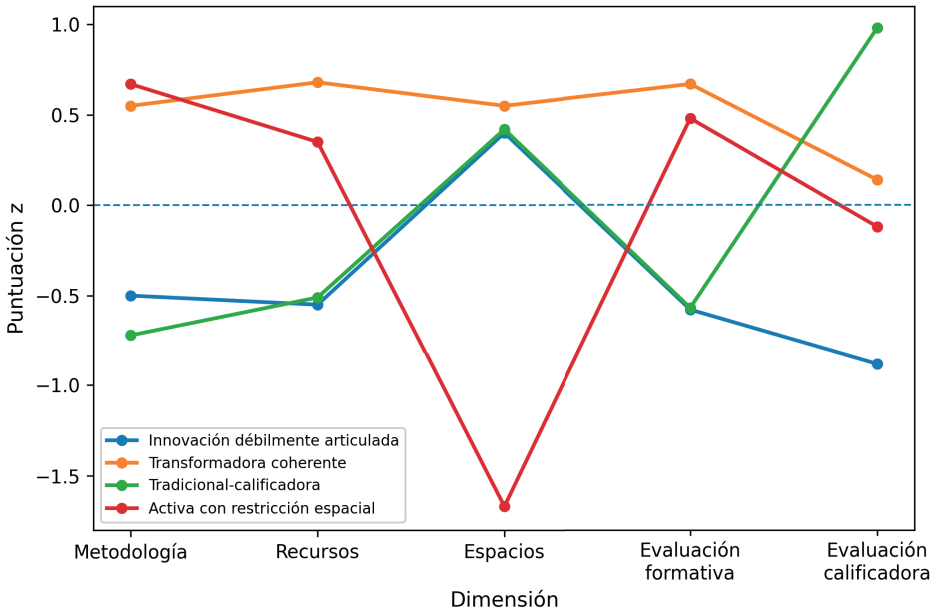
Tabla 2. Caracterización de las culturas pedagógicas de innovación identificadas mediante análisis de clúster K-means.

Cultura pedagógica	*n*	%	*Método*	*Recursos*	*Espacios*	*Eval. formativa*	*Eval. calificadora*	*Coherencia*
Cultura de innovación débilmente articulada	626	27,26	0,869	16,557	3,742	0,417	0,706	0,357
Cultura transformadora coherente	639	27,83	1,803	24,561	3,928	0,654	0,865	0,531
Cultura tradicional-calificadora	533	23,21	0,669	16,835	3,766	0,419	1	0,335
Cultura activa con restricción espacial	498	21,69	1,913	22,393	1,108	0,619	0,824	0,525

Nota. Los clústeres se obtuvieron mediante análisis K-means a partir de cinco variables de práctica observada: índice metodológico, índice de recursos, índice de espacios, índice de evaluación formativa e índice de evaluación calificadora. Los índices de recursos y espacios se construyeron exclusivamente a partir de los ítems de respuesta cerrada correspondientes a estas dimensiones. Los valores de método, recursos, espacios, evaluación formativa, evaluación calificadora y coherencia corresponden a las medias de cada clúster expresadas en sus escalas originales. Los porcentajes se calcularon sobre el total de la muestra (N = 2.296).

La comparación entre las cuatro culturas pedagógicas se presenta en la Figura 1, donde se observa el perfil estandarizado de cada grupo en las dimensiones utilizadas para el análisis de clúster.

Figura 1. Perfil estandarizado de las culturas pedagógicas de innovación identificadas.



Nota. Las puntuaciones de las cinco variables utilizadas en el análisis de clúster se presentan estandarizadas en valores *z* para facilitar la comparación entre dimensiones expresadas originalmente en escalas diferentes. Los valores positivos indican puntuaciones superiores a la media global de la muestra y los negativos, puntuaciones inferiores. La figura representa los perfiles de las cuatro culturas pedagógicas identificadas mediante análisis de clúster K-means.

La cultura de innovación débilmente articulada agrupó a 626 participantes (27,26 %). Presentó una puntuación reducida en metodología activa (0,869), menor disponibilidad o diversidad de recursos respecto de los perfiles de mayor innovación (16,557) y un nivel reducido de evaluación formativa (0,417). Su puntuación de coherencia pedagógica fue de 0,357. En conjunto, el perfil se caracterizó por una baja intensidad relativa de las dimensiones asociadas con la innovación y por una articulación limitada entre ellas.

La cultura transformadora coherente constituyó el grupo más numeroso, con 639 participantes (27,83 %). Mostró valores elevados en metodología activa (1,803), recursos (24,561), espacios (3,928) y evaluación formativa (0,654), además del valor más alto de coherencia pedagógica entre los cuatro perfiles (0,531). La evaluación calificadora también presentó una presencia elevada (0,865), por lo que este perfil combinó componentes formativos y calificadores junto con una elevada presencia de las restantes dimensiones de innovación.

La cultura tradicional-calificadora agrupó a 533 participantes (23,21 %). Presentó la puntuación metodológica más baja de los cuatro grupos (0,669), una puntuación reducida en evaluación formativa (0,419) y la puntuación máxima en evaluación calificadora (1,000).

Asimismo, registró el valor más bajo de coherencia pedagógica (0,335). Este patrón diferencia al grupo por el predominio relativo de la dimensión calificadora frente a las dimensiones metodológica y formativa.

Finalmente, la cultura activa con restricción espacial estuvo formada por 498 participantes (21,69 %). Este grupo registró la puntuación más elevada en metodología activa (1,913) y un valor relativamente elevado de evaluación formativa (0,619), mientras que presentó una puntuación claramente inferior en la dimensión espacial (1,108) respecto de los otros tres perfiles. Su índice de coherencia fue de 0,525. La principal característica diferencial de este grupo fue, por tanto, la coexistencia de una elevada presencia metodológica con una configuración espacial menos favorable a las formas organizativas flexibles consideradas en el estudio.

3.5. CARACTERIZACIÓN GLOBAL DE LOS PERFILES OBTENIDOS

La comparación de los cuatro perfiles mostró que las dimensiones analizadas no se distribuyeron de manera uniforme entre los participantes. La cultura transformadora coherente combinó puntuaciones elevadas en metodología activa, recursos, espacios y evaluación formativa, mientras que la cultura activa con restricción espacial presentó una elevada presencia metodológica y formativa acompañada de una puntuación espacial notablemente inferior. La cultura tradicional-calificadora se diferenció fundamentalmente por el peso de la evaluación calificadora y por menores puntuaciones en metodología activa y coherencia, y la cultura de innovación débilmente articulada presentó valores comparativamente reducidos en varias de las dimensiones analizadas.

En conjunto, los resultados muestran la existencia de configuraciones diferenciadas de las prácticas pedagógicas observadas durante el Prácticum. La innovación no apareció como un patrón único y homogéneo, sino como distintas combinaciones de metodología, recursos, organización espacial y evaluación, con diferentes grados de coherencia entre sus componentes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran que la innovación educativa observada durante el Prácticum no se configura como una realidad homogénea, sino como un conjunto de configuraciones pedagógicas diferenciadas. La identificación de cuatro perfiles permite superar una lectura dicotómica entre prácticas tradicionales e innovadoras y aporta una visión más matizada de las formas que adopta la innovación en los centros de Educación Secundaria. Esta perspectiva resulta especialmente

pertinente en la formación inicial del profesorado, dado que el Prácticum constituye un contexto privilegiado para observar cómo se combinan, se tensionan o permanecen desconectadas diferentes dimensiones de la práctica pedagógica.

En primer lugar, los resultados indican que la presencia de metodologías activas, considerada de forma aislada, no permite caracterizar por sí misma una cultura pedagógica innovadora. Las asociaciones observadas entre metodología activa, evaluación formativa, aprendizaje percibido y valoración global de la innovación sugieren que la innovación adquiere mayor consistencia cuando distintas dimensiones de la práctica se encuentran relacionadas. En este sentido, la cultura transformadora coherente se caracterizó por combinar valores elevados en metodología activa, recursos, organización espacial, evaluación formativa y coherencia pedagógica. Este resultado es consistente con planteamientos que entienden la innovación educativa como un proceso sistémico que implica cambios interrelacionados en las prácticas docentes, la organización y las condiciones institucionales, y no únicamente la incorporación puntual de determinadas metodologías o herramientas (Fullan, 2016; Hargreaves & Fullan, 2012).

La evaluación constituye una segunda dimensión especialmente relevante. La cultura tradicional-calificadora presentó una menor presencia de metodologías activas y evaluación formativa, junto con el valor más elevado en evaluación calificadora. Además, las correlaciones mostraron relaciones negativas entre esta dimensión y tanto la metodología activa como la evaluación formativa. Estos resultados ponen de manifiesto que la evaluación puede desempeñar un papel central en la configuración de las culturas pedagógicas observadas. La utilización de metodologías activas o recursos tecnológicos puede coexistir con sistemas evaluativos predominantemente orientados a la calificación, generándose configuraciones pedagógicas mixtas. Desde esta perspectiva, avanzar hacia prácticas más coherentes con enfoques formativos requiere atender no solo a cómo se enseña, sino también a qué se evalúa, quién participa en la evaluación, cuándo se produce y con qué finalidad (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011).

En tercer lugar, la cultura activa con restricción espacial permite matizar el papel de las condiciones organizativas en los procesos de innovación. Este perfil presentó una elevada presencia de metodología activa y evaluación formativa, pero una puntuación claramente inferior en la dimensión espacial. La existencia de este grupo sugiere que la innovación metodológica puede desarrollarse también en contextos donde la organización del espacio mantiene características menos flexibles. Al mismo tiempo, pone de relieve la conveniencia de considerar las condiciones materiales y organizativas de los centros como elementos que pueden facilitar o dificultar determinadas formas de enseñanza, sin asumir una relación determinista entre configuración espacial e innovación pedagógica.

Por su parte, la cultura de innovación débilmente articulada presentó puntuaciones comparativamente bajas en varias de las dimensiones estudiadas y un nivel reducido de coherencia pedagógica. Este perfil pone de manifiesto que la presencia simultánea de distintos elementos asociados con la innovación no implica necesariamente que estos formen una configuración pedagógica integrada. Para la formación inicial docente, esta distinción resulta relevante, ya que permite orientar la reflexión del alumnado hacia las relaciones entre metodología, evaluación, recursos, organización espacial y aprendizaje, y no únicamente hacia la identificación de prácticas aisladas consideradas innovadoras.

En conjunto, los cuatro perfiles identificados muestran que las prácticas observadas durante el Prácticum responden a combinaciones diversas de dimensiones pedagógicas. Este resultado tiene implicaciones para el Máster de Formación del Profesorado. Por una parte, refuerza la importancia de acompañar la experiencia práctica con procesos sistemáticos de análisis y reflexión que permitan al alumnado interpretar críticamente las prácticas observadas. Por otra, sugiere la utilidad de incorporar herramientas de observación que favorezcan una lectura multidimensional de la innovación educativa y permitan analizar las relaciones entre metodología, recursos, espacios, evaluación y aprendizaje percibido.

Desde el punto de vista formativo, el Prácticum puede entenderse no solo como un periodo de inmersión profesional, sino también como un espacio de construcción de conocimiento pedagógico a partir de la observación y la reflexión sobre la práctica. El contacto con configuraciones pedagógicas diferentes puede contribuir a que el futuro profesorado desarrolle criterios propios para interpretar los procesos de innovación y comprenda las condiciones que favorecen o dificultan su articulación. En este sentido, resulta pertinente reforzar los espacios de diálogo entre universidad y centros educativos y promover dinámicas de retroalimentación que permitan analizar de manera crítica y contextualizada las experiencias observadas durante las prácticas (Badillo Tello et al., 2025; Lluch Molins et al., 2025).

El estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, la información procede de las percepciones del profesorado en formación y, por tanto, no equivale a una observación externa estandarizada realizada por investigadores. No obstante, esta característica forma parte del propio objeto de estudio, ya que permite analizar cómo los futuros docentes interpretan las prácticas pedagógicas con las que entran en contacto durante su formación. En segundo lugar, el carácter transversal del diseño impide analizar la

evolución de estas percepciones a lo largo del tiempo. Asimismo, la utilización de un cuestionario estructurado limita la posibilidad de profundizar en los significados atribuidos por los participantes a determinadas prácticas o configuraciones pedagógicas.

Futuras investigaciones podrían incorporar diseños longitudinales que permitan analizar los cambios en las concepciones sobre innovación antes, durante y después del Prácticum. También sería conveniente complementar el enfoque cuantitativo con entrevistas, grupos de discusión, diarios reflexivos u observaciones de aula que permitan profundizar en los significados y procesos asociados a cada una de las culturas pedagógicas identificadas. Del mismo modo, resultaría de interés analizar la estabilidad de estos perfiles en función de variables como la especialidad docente, la titularidad del centro, el nivel educativo o las características organizativas del contexto de prácticas.

Como conclusión, el estudio permitió identificar cuatro culturas pedagógicas diferenciadas en las prácticas observadas durante el Prácticum de futuros docentes de Educación Secundaria: cultura de innovación débilmente articulada, cultura transformadora coherente, cultura tradicional-calificadora y cultura activa con restricción espacial. Los perfiles obtenidos muestran que la innovación educativa no se explica únicamente por la presencia de metodologías activas, recursos tecnológicos o espacios flexibles, sino por la forma en que distintas dimensiones de la práctica pedagógica se combinan y se relacionan entre sí.

Estos resultados refuerzan el valor del Prácticum como contexto para analizar críticamente las prácticas educativas reales y para favorecer una formación docente capaz de interpretar la innovación desde una perspectiva multidimensional, situada y reflexiva. Más que presentar la innovación como un modelo único, los hallazgos muestran la existencia de configuraciones diversas que pueden ofrecer al profesorado en formación oportunidades para contrastar modelos, identificar tensiones y construir criterios profesionales fundamentados.

REFERENCIAS

Albalá Genol, M. Á., Etchezahar, E., Gómez Yepes, T., & Maldonado Rico, A. (2025). ¿Hacia la virtualización del Máster de Formación del Profesorado en España? Percepciones del alumnado y variables implicadas. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 39(3), 187–202. https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.115239

Badillo Tello, A., Abarca, P., Cano García, E., & Lobos Asenjo, M. (2025). Retroalimentación post-observación en el prácticum: dinámicas de diálogo que influyen en la formación de la reflexión docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 39(3), 85–98. https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.117908

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.

Grana-Piñán, A. R., Taberner-Perales, E., Tarín-Moreno, S., & Ferrer-Lores, S. (2025). Schools being transformed: quantitative study about Innovative Learning Environments. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 39(3), 115–132. https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.110134

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Lluch Molins, L., Masdeu Yélamos, E., & Selva Olid, C. (2025). El prácticum como espacio de formación ética: hacia una identidad docente crítica en contextos reales. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 39(3), 1–14. https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.117999

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1177/016146810610800610

OECD. (2019). Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom? OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264311671-en

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223–231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Wiliam, D. (2011). Embedded formative assessment. Solution Tree Press.

CAPÍTULO 10

EVALUACIÓN DE PROGRAMA DE GRADO COMO EJE DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN: EL CASO DE UN REDISEÑO DE MAGISTER CHILENO

Data de submissão: 10/09/2026
Data de aceite: 21/09/2026

Alejandro Villalobos Claveria
Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Depto Ciencias de la Educación
Concepción - Chile
https://orcid.org/0000-0003-1440-9942

Yenia Melo Hermosilla
Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Departamento de Curriculum
Concepción - Chile
https://orcid.org/0000-0003-4120-9452

RESUMEN: La investigación es uno de los espacios que mejor apoya la formación docente, pues no solo produce conocimiento sobre su práctica pedagógica, sino que es capaz de transformarla. Por ello, se han generado diversos dispositivos curriculares para actualizar, rediseñar y/o modificar esta labor educativa cotidiana del profesor, sea a nivel de post- títulos, magister o doctorado. Situación que corresponde a un rediseño curricular. Los objetivos del estudio fueron: Analizar y evaluar la formación investigativa del profesorado mediante la instalación de programas de post grado en el ámbito de la educación. Además, proponer un enfoque epistémico y académico para la creación y evaluación de su calidad, que trasciende lo institucional o los indicadores de las agencias de acreditación. Se adoptó una perspectiva cualitativa, hermenéutica y fenomenológica sobre una experiencia de rediseño curricular de un programa de magíster profesional en el ámbito de la educación, orientación y formación transversal del profesorado. Desafío que comprende la revisión, reformulación y transformación de este programa para profesores y profesionales chilenos interesados en la formación integral estudiantil. Una vez concluida dicha experiencia de rediseño curricular se procedió a sistematizarla, analizarla y evaluar sus resultados, con el propósito de facilitar su comunicación y eventual aplicación en otros contextos. Esta sistematización alude al diseño de un esquema operativo de trabajo para la gestión de un programa de post grado. Una de sus conclusiones se refiere a la necesidad de incorporar criterios epistémicos y/o gnoseológicos que ayuden a potenciar la interdisciplina y la transversalidad como ejes formativos para esta sociedad de conocimiento. Todo lo cual ha significado tener en consideración los indicadores y dimensiones estipulados por la normativa nacional sobre los parámetros asociados a una educación de calidad, pero también otros elementos no considerados en su reglamentación, como son los temas emergentes de la realidad socio-cultural de su comunidad.

PALABRAS CLAVE: formación continua; Educación Superior; magister.

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE GRADUAÇÃO COMO ELEMENTO CENTRAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO: O CASO DE UM REDESENHO DE PROGRAMA DE MESTRADO CHILENO

RESUMO: A pesquisa é um dos espaços que melhor apoiam a formação docente, pois não só produz conhecimento sobre a prática pedagógica, como também é capaz de transformá-la. Portanto, diversos mecanismos curriculares têm sido desenvolvidos para atualizar, reformular e/ou modificar esse trabalho educativo cotidiano dos professores, seja em nível de pós-graduação, mestrado ou doutorado. Essa situação corresponde à reformulação curricular. Os objetivos deste estudo foram: analisar e avaliar a formação em pesquisa de professores por meio da implementação de programas de pós-graduação na área da educação; e propor uma abordagem epistêmica e acadêmica para a criação e avaliação da qualidade dessa formação, que transcenda as considerações institucionais ou os indicadores de órgãos de acreditação. Adotou-se uma perspectiva qualitativa, hermenêutica e fenomenológica sobre a experiência de reformulação curricular de um programa de mestrado profissional na área de educação, orientação e formação transversal de professores. Esse desafio envolve a revisão, reformulação e transformação desse programa para professores e profissionais chilenos interessados no desenvolvimento integral dos estudantes. Uma vez concluído o processo de reformulação curricular, este foi sistematizado, analisado e seus resultados avaliados para facilitar sua comunicação e potencial aplicação em outros contextos. Essa sistematização refere-se à elaboração de um quadro operacional para a gestão de um programa de pós-graduação. Uma de suas conclusões destaca a necessidade de incorporar critérios epistêmicos e/ou gnoseológicos que contribuam para o fortalecimento da interdisciplinaridade e da transversalidade como pilares educacionais fundamentais para esta sociedade do conhecimento. Isso implicou considerar os indicadores e dimensões estipulados pelas normas nacionais referentes aos parâmetros associados à qualidade do ensino, bem como outros elementos não contemplados nessas normas, como as questões emergentes da realidade sociocultural da comunidade.
PALAVRAS-CHAVE: educação continua; Ensino Superior; mestrado.

1. INTRODUCCIÓN

La relevancia de la problemática de actualización de un programa de postgrado es significativa, tanto para el profesorado, como las instituciones de educación superior y los centros educativos del sistema escolar. Existe una triangulación de fuentes que suele ser relevante para los procesos de acreditación y su certificación de calidad que, paradojalmente, no suele ser motivo de análisis ni crítica de sus participantes o expertos (Baeza, 2017 y 2018).

Hoy día, la importancia de la dicha problemática es pertinente en esta sociedad del conocimiento, no solo por la obsolescencia de su estructura y malla curricular, sino también por la vigilancia epistemológica que se debe tener de estos dispositivos a nivel de pregrado y post grado, que pretenden la formación de un capital humano de frontera

en el ámbito educativo (Gaete Quezada, 2020; Chevallard, 2002). Todos los programas de formación pedagógica en Chile deben ser sometidos a procesos de acreditación que certifiquen (evalúen) la calidad ofrecida a sus potenciales interesados, como también a los empleadores.

Este es el contexto del presente estudio, cuya situación permite plantear las siguientes preguntas de investigación: ¿Estos programas permiten resolver los problemas que plantea la realidad escolar? ¿Hay una línea disciplinaria o epistémica que valide dichos programas, más allá de lo señalado por alguna agencia de acreditación? ¿Se pueden revisar estos programas para su retroalimentación mediante algún esquema evaluativo? (Espinoza y González, 2009).

2. MARCO TEÓRICO

En Chile durante los últimos 30 años y frente a las crecientes demandas de calidad y equidad en el sistema educacional, surge la necesidad de cualificar al profesorado chileno, ya sea mediante programas de formación continua (capacitación pedagógica, postítulo o diploma) o de instancias de formación de post grado (magister y doctorados) (Guzman Utreras, 2015).

La oferta formativa de las instituciones de educación superior se centraba en magister y doctorados académicos que buscaban resolver problemas de práctica pedagógica, innovación didáctica o evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes asignaturas, mediante la investigación pedagógica que representaba la elaboración de una tesis de grado.

Por cierto, esta situación no era satisfactoria para los diversos agentes educacionales, pues los problemas persistían y los desafíos pedagógicos para los centros escolares y autoridades eran cada vez mayores. Hecho que fue reconocido a nivel institucional y en la política pública, dando origen al magister profesional (Labraña, Ognio & Sion, 2021).

Este escenario revela el reconocimiento de dos tipos de saberes y conocimientos que confluyen en el quehacer pedagógico de aula, uno de origen científico y preocupado de desarrollar la disciplina pedagógica asociada a la investigación científica y otra modalidad, cuya expresión es la búsqueda de soluciones científicas a problemas que ocurren en el ámbito pedagógico, en el aula y en los distintos escenarios y desafíos que comprende el trabajo docente (Habermas, 2023).

Por cierto, ambas modalidades de formación de post grado co-existen y compiten por los postulantes y eficacia de sus resultados, tanto en la formación de graduados,

como en el aporte gnoseológico de sus respectivas investigaciones. Se reconoce una distancia epistémica entre el saber teórico y el saber práctico que tiene la aplicación de la investigación en la realidad escolar, así como la discusión que provocan los resultados entre la comunidad de sus graduados y de la agencia de acreditación de los estudios de post grado en Chile.

En el decreto UdeC n° 148 (2016), se plantean por primera vez dos desafíos institucionales: El Diseño del Modelo de Evaluación de Programas de post grado y la diferencia entre un magister académico y otro de naturaleza profesional.

"La Evaluación de Programas incorpora otros aspectos importantes , cómo conocer la pertinencia, la calidad del servicio que entrega, los logros de aprendizaje, el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), las respuestas a las necesidades de sus usuarios, su contribución a la misión institucional, su alineamiento al modelo educativo, su vinculación con el medio disciplinario nacional e internacional y el sello diferenciador respecto de otros Programas de igual naturaleza" UdeC, 2016, n°148, pág. 2).

En este contexto, la evaluación de un programa de post grado permite la aplicación de un proceso sistemático de aseguramiento de la calidad y pertinencia de la formación de postgrado. Hay una revisión del perfil del graduado y sus respectivas competencias de egreso, perfil de ingreso, objetivos, plan de estudios, plan de estudios, entre otros, con el propósito de tomar eventuales decisiones para su mejoramiento.

Sin embargo, la diferencia entre estos dos tipos de magister reconocidas en este reglamento no queda explicitada en su articulado, donde se alude a elementos comunes y de forma de estos programas, pues el contenido disciplinario es responsabilidad de cada comité o claustro académico, donde el director asume la principal responsabilidad de los elementos disciplinarios de la oferta y calidad del profesorado.

Así desde el punto de su formato curricular, es posible encontrar los siguientes tres elementos de análisis:

- La consistencia interna del currículo: significa que los elementos curriculares deben garantizar el cumplimiento progresivo del perfil de egreso del magister y que sus acciones asociadas se encuentren "alineadas" con las orientaciones universitarias, sean de facultad o de la misma universidad.
- La consistencia externa de un programa de magister supone un especial cuidado en asegurar que los propósitos y perfil de egreso del programa se correspondan (ajusten) a las necesidades y expectativas definidas por el ámbito laboral y/o profesional.

- La existencia de una secuencialidad lógica del programa facilita la aplicación de un proceso evaluativo, sea la planificación y el diseño curricular, el control de resultados obtenidos y/o esperados, como también en la formulación de planes de desarrollo o de mejoramiento, dando oportunidad a una mejor gestión del monitoreo o seguimiento de su avance.

Ahora bien, desde el punto de vista cronológico es posible diferenciar tres momentos en la ejecución del programa: Evaluación Inicial, Evaluación Continua y Evaluación Global, cuya responsabilidad reside en el director y en el claustro del programa de magister.

De este modo, durante el inicio del programa se deben tener presente las consideraciones curriculares sobre la selección de estudiantes, los profesores acreditados, las asignaturas básicas y las electivas, los periodos de clase y sus requisitos de aprobación. Por cierto, estos elementos serán materias de un mecanismo de aseguramiento de la calidad del Programa, cuyo análisis evaluativo permite revisar la calidad de los postulantes, los criterios de acreditación de los docentes, la actualidad de los contenidos y los niveles de aprobación, entre otras problemáticas.

Un segundo nivel de análisis lo constituye el funcionamiento del programa y la efectividad interna del proceso Enseñanza – Aprendizaje, así como los resultados obtenidos en cada una de estas asignaturas. Además, se pueden obtener cifras sobre la retención (o la deserción) de los estudiantes, tasas de graduación, promedios de duración de los estudios, evaluación del desempeño docente, niveles de satisfacción de los alumnos y académicos, entre otros temas.

La tercera instancia evaluativa representa una evaluación global de la gestión técnica y administrativa del programa y una síntesis o preparación de los datos antes la aplicación de un proceso evaluativo mediante agencia externa de certificación de calidad. Aquí se reúnen datos, indicadores y evidencias necesarias para sustentar un proceso de análisis evaluativo y curricular de un programa de postgrado. Esto implica consultar a sus académicos, estudiantes, egresados, empleadores y/o especialistas, cuyas opiniones facilitan desarrollar una autoevaluación formativa y sumativa del Programa, siendo sus resultados un insumo relevante en su eventual acreditación institucional externa.

Durante estas tres instancias evaluativas se reúne suficiente evidencia que permite validar el perfil de egreso, reconocer la inserción laboral de los graduados, el desempeño de los egresados, entre otros temas. Sin embargo, es materia de discusión de graduados y especialistas, sobre las amenazas y oportunidades que ofrece dicho programa en su empleabilidad, el desarrollo tecnológico y cultural que se encuentra asociado y un eventual cambio o transformación que implica dicho campo laboral. Todo

lo cual incide no solo el tipo de acreditación posible de obtener, sino que también en un posible rediseño curricular.

En suma, el propósito del presente trabajo es describir y analizar el rediseño curricular de un programa de magister profesional en el ámbito de la orientación y educación, particularmente en el eje de la convivencia escolar.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Se adoptó una perspectiva cualitativa, hermenéutica y fenomenológica sobre una experiencia de un rediseño curricular de un programa de magíster en el ámbito de la orientación y formación transversal del profesorado Se alude a la revisión, reformulación y transformación de un programa de magister profesional en el ámbito de la pedagogía, para profesores y profesionales chilenos interesados en la formación integral de los estudiantes (Villalobos Claveria, 1996).

En este sentido, se aceptó el desafío de revisar, evaluar y transformar un programa de magister que presentaba bajo niveles de logro, una creciente obsolescencia, insatisfacción de sus estudiantes y egresados, baja empleabilidad, un grupo docente restringido y tiempos de duración de los estudios que eran muy superiores a lo estimado (Lakatos, 1993).

De este modo, se procedió a aplicar las ideas y procedimientos que fueron descritos en el marco teórico de este estudio. Una vez configurado el núcleo del programa, se programaron diversas reuniones de trabajo, buscando actividades comunes que permitieran una labor cooperativa, participativa y sistemática.

También, se buscó la asesoría de un profesional experto en el enfoque de competencias y análisis curricular. Además, cabe señalar que los autores del presente capítulo se han desempeñado como director de programas (magister y doctorado en educación), integrantes de claustro académico de diversos programas y profesores de post grado, en diferentes momentos en estos últimos 30 años.

4. LA EXPERIENCIA CURRICULAR. DECISIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

El rediseño curricular del programa de magíster y su actual expresión curricular es el resultado de tres líneas conceptuales y sus perspectivas epistemológicas, cuya interrelación facilitó la construcción del nuevo programa de post grado. Estos tres principios básicos, cuya reunión e interacción, generó un espacio teórico que orientó la elaboración de este programa y, la vez, dando oportunidad a la revisión de su coherencia interna y externa.

Por lo tanto, esta nueva arquitectura curricular fue orientada por un enfoque dialéctico del conocimiento pedagógico, el enfoque de competencias laborales y la teoría sociocrítica como desafío crítico y creativo para sus egresados.

a) Enfoque dialéctico del conocimiento: la planificación del diseño se sustenta en un modelo de aprendizaje dialéctico, donde la teoría se comprende en la práctica, generando una síntesis dialéctica en sus estudiantes, pues al ser la teoría (tesis) aplicada a la realidad concreta (antítesis) surge una confrontación gnoseológica que se expresa en una síntesis conceptual (síntesis); cuyos elementos conceptuales, teoría y práctica, darán origen a nuevas confrontaciones en el proceso de aprendizaje (Villalobos Claveria, 2005).
b) El enfoque de competencias laborales: Se reconoce que este enfoque se encuentra orientado a la aplicación de las competencias en el trabajo profesional, desafío muy interesante para el rediseño curricular de un programa de postgrado, pues el rediseño curricular debe replantear las actividades de enseñanza, las tareas de enseñanza, los problemas de aplicación y las estrategias metodológicas requeridas para actuación profesional. En otras palabras, se reconoce una dimensión pragmática de los saberes de una profesión que trasciende la diferencia de saberes teóricos y prácticos. Se habla de saberes aplicados al trabajo profesional que se reconocen y se aplican en una formación especializada (Perrenoud, 2006; Tardif, 2003).
c) En este contexto, al organizar la arquitectura curricular del rediseño del magister se ha optado por este enfoque didáctico, pues permite que las competencias se reúnan e integren en un conjunto de saberes (núcleos), necesarios para la comprensión, aplicación y utilización pertinente a un contexto laboral específico (Tardif, 2003; Freire, 2009).
d) La teoría sociocrítica: La naturaleza del enfoque sociocrítico resulta ser significativa en la composición del conocimiento aplicado requerido en este rediseño curricular, pues favorece la aplicación del enfoque dialéctico y la aplicación de criterios epistémicos y gnoseológicos del conjunto de saberes, procedimientos y valores reunidos en este programa de magister (Habermas, 2023; Freire, 2009).

De este modo, la aplicación del enfoque sociocrítico debería facilitar la crítica sociocultural de la actual realidad escolar, la innovación pedagógica en sus soluciones técnico-didácticas, la transformación pedagógica de la práctica formativa de sus egresados (Apple, 1986; Giroux, 1990).

En suma, la construcción del actual rediseño curricular de este programa de magister sustentada en estas tres teorías y aplicadas, tanto en la arquitectura curricular como a sus diversos componentes curriculares (perfil, programas, competencias, resultados de aprendizajes, etc.), facilitan la aplicación y el logro de los criterios de la coherencia interna y externa que resultan de este proceso de rediseño de la estructura curricular del programa modificado.

5. RELATO DE EXPERIENCIA. HECHOS Y DATOS

Este proceso de rediseño curricular para un magister profesional fue hecho durante el año 2023 y fue aprobado en el año 2024, con 4 horas de trabajo semanal y durante un año académico. El equipo de base (núcleo) estuvo compuesto de 6 académicos, 4 mujeres y 2 hombres, algunos con doctorado en educación y pedagogía y otros con el grado de magíster en educación y orientación educacional, pero todos con suficiente experiencia académica y en el sistema escolar nacional (mayor a 10 años).

El equipo docente quedó integrado por profesores, orientadores, enfermeras, psicólogas, médico y otros expertos disciplinarios, sumando un total de 15 personas. Todo lo cual ayudó a generar una visión interdisciplinaria para el programa, sus estudiantes y la oportunidad de intercambio de conocimientos con otras facultades de la universidad.

La reglamentación, las fuentes y materiales de trabajo fueron la normativa nacional sobre programa de post grado de carácter profesional, la normativa y reglamentación institucional, así como herramientas informativas como matrices Excel de resultados, cálculo de financiamiento, portafolio docente en una ficha docente, programas de asignaturas, referencias bibliográficas de autores y expertos en el área, entre otros elementos de trabajo.

A continuación, se describen las principales actividades desarrolladas en el proceso de rediseño curricular, una vez conocido y aceptado el diagnóstico y su evaluación inicial.

Se inicia este trabajo, con la revisión de los objetivos de formación que tendría este magister. Además, se replantea como discutible el nombre del magister. Situación que da origen a un par de semanas de análisis y discusión que termina con los propósitos formativos de este magister y un nuevo nombre que es la identidad de este programa de magister.

Luego, se describe un perfil de egreso y los resultados de aprendizajes que deberían identificar este programa. Revisadas las diversas contribuciones de expertos y de los integrantes del núcleo, se logra un consenso sobre estos rasgos distintivos de un estudio de magister especializado en formación transversal, como es la convivencia escolar.

A continuación, se definen las competencias de egreso del programa y un listado de temas como contenido de asignaturas básicas, donde cada asignatura contiene el resultado de aprendizaje que se encuentra en consonancia con las competencias del perfil de egreso. A través del formato institucional se comienza a integrar los diferentes acuerdos y productos logrados con este rediseño curricular que fue sometido este programa, sin olvidar los criterios curriculares de pertinencia, relevancia y actualidad de los conocimientos relevantes seleccionados para dicho magister.

Fueron construidos diversas matrices en Excel para relacionar (asociar) competencias del perfil y resultados por cada asignatura diseñada y luego fue escrito el programa de esta asignatura, buscando identificar la carga de aprendizaje en hora teóricas y prácticas a fin de expresar el número de créditos que implica su aprendizaje.

Una vez resuelta la problemática de su arquitectura curricular se elaboraron diversos programas de asignaturas, tanto básicas como electivas, cuyos requisitos formales (contenidos, créditos, tiempo, actividades de aprendizaje, estrategia didáctica, modalidad de estudio, requisitos de aprobación, bibliografías, entre otros aspectos necesarios y que son requeridos por la normativa institucional, ya sea en el formato de asignatura y el reglamento del programa de post grado de la universidad.

De este modo se evidencia en cada asignatura la aplicación de principios didácticos y pedagógicos de un rediseño curricular, como son: Pertinencia, Integración, Secuencia (gradualidad) e interdisciplina de sus contenidos. Todos los cuales fueron operacionalizados en la construcción de este rediseño de magister y, por ende, en la elaboración de cada asignatura, cuyo resultado fue validado por una experta asesora curricular de post grado.

Cabe señalar que el reglamento de post grado impone responder a la solicitud de información como: nombre del programa, los propósitos formativos del programa, fundamentación disciplinaria, la trayectoria formativa que transitará el estudiante semestre a semestre, identificar el hito formativo y la instancia final, los créditos semestrales, sus principales estrategias a desarrollar, las competencias por desarrollar, el sello del programa, las líneas de investigación o áreas de especialización, el perfil del público destinatario, las asignaturas básicas y su secuencia curricular cronológica, asignaturas de especialización, el personal docente y una evaluación externa de sus credenciales académicas (grados, publicaciones, investigaciones, asesoría en el sistema escolar, experiencia, etc.).

Finalmente, este conjunto de resultados fue parte del reglamento del programa rediseñado y sujeto a la aprobación de las diversas instancias que controlan la calidad de estas iniciativas académicas de nivel de post grado.

Por cierto, en cada una de estas instancias dicho rediseño fue aprobado sin ninguna observación, ni crítica, siendo validado a nivel de facultad, dirección de post grado, oficina de asuntos jurídicos, situación presupuestaria y de la autoridad de la universidad. En consecuencia, fue acreditado para su próxima ejecución (Stenhouse, 2004 y 2007).

En suma, el resultado de esta construcción de rediseño curricular del citado magister fue una experiencia exitosa que espera su acreditación externa a nivel nacional e internacional en un próximo periodo.

6. DISCUSIÓN Y REVISIÓN DE LO EJECUTADO

Cabe destacar que se han omitido referencias directas del programa rediseñado, no solo por exigencias éticas de anonimato, sino también de propiedad intelectual institucional. Creemos que un análisis riguroso de esta iniciativa, como un estudio de caso sin identificar, puede dar un mayor sustento teórico a las conclusiones, evitando sesgos, parcialidades o clientelismo de una eventual institución superior.

En este sentido, la investigación curricular desarrollada sobre este programa de magíster profesional fue la oportunidad de identificar sus fortalezas, limitaciones y oportunidades que permitieran potenciar su labor formativa e investigativa, siendo una contribución efectiva al perfeccionamiento del profesorado del sistema escolar nacional docente. Sin embargo, los análisis y evaluación de su composición, como la creciente obsolescencia temática del programa fue la oportunidad para un rediseño curricular.

La transformación conceptual, metodológica y curricular fue necesaria para potenciar o recuperar su ímpetu inicial cuando fue creado, por otra versión, con una nueva visión interdisciplinaria y transversal de este magister, cuya revisión temática y la discusión de su comprensión de las diversas problemáticas asociadas a la convivencia escolar en el aula fuera reemplazada por otra nueva mirada, con otros indicadores de pertinencia, relevancia y actualidad epistémica.

En este ámbito, los objetivos del estudio fueron logrados, pues se analizó y evaluó la formación investigativa que ofrecía este magister profesional al profesorado, mediante un rediseño curricular de sus componentes. Este hecho permite compartir esta experiencia exitosa con interesados de transformar sus programas de formación de post grado, según nuevas exigencias contextuales e institucionales. Situación que explica la adopción de un enfoque epistémico y académico para la revisión, creación y evaluación de su calidad, que trasciende lo institucional o los indicadores sustentados por las agencias de acreditación.

En consecuencia, la adopción de una perspectiva cualitativa, hermenéutica y fenomenológica fue congruente y facilitó la comprensión de esta experiencia de rediseño

curricular de un programa de magíster profesional dentro del ámbito de la educación, orientación y formación transversal del profesorado. De este modo, se comprende la revisión, reformulación y transformación de este programa para profesores y profesionales chilenos interesados en la formación integral estudiantil.

Uno de sus resultados destacados es la incorporación de teorías o criterios epistémicos y/o gnoseológicos que ayuden a potenciar la interdisciplina y la transversalidad como ejes formativos para esta sociedad de conocimiento. Pero también otros elementos que no suelen ser no considerados en su formulación, Tales como los temas nuevos o emergentes de la realidad socio-cultural de la comunidad escolar, que exigen una revisión periódica de su actualidad, como parte de las materias asociada a las asignaturas de especialización del magister.

En suma, el término de esta experiencia curricular significó la oportunidad de sistematizar los datos obtenidos, los indicadores y dimensiones asociados a una educación de calidad. Hecho que alude a facilitar la gestión de un programa de post grado.

No obstante, lo anterior, se debe advertir que esta experiencia curricular resulta ser un estudio sobre una realidad disciplinaria específica que no necesariamente puede ser extrapolada a otros campos disciplinarios, desafío que debe ser considerado en una eventual aplicación.

7. CONCLUSIONES

El rediseño curricular buscó responder al desafío de formar profesionales y/o investigadores que sean reflexivos, críticos y creativos, con capacidades y competencias para identificar y transformar las diversas problemáticas que vivencia la institución escolar hoy día. De este modo, se espera que sus egresados sean agentes de cambio y participantes del proceso educativo, con sensibilidad y empatía frente a problemáticas sociales, culturales y políticas de sus respectivas comunidades educativas (Villalobos Claveria, 2003).

Por cierto, se reconoce que el enfoque de competencias supone aceptar un cierto reduccionismo laboral al estar centrado en los resultados de aprendizajes esperados de manera estandarizada, pero la adopción del enfoque socio crítico mediante la investigación permite superar o reducir esta condición limitante del enfoque de competencias en una formación de post grado. De esta forma, se facilita un crecimiento profesional de sus egresados, cuyos indicadores asociados a la creatividad y la innovación, tienden a la transformación esperada, tanto de los egresados como de la futura acción profesional en sus centros escolares.

Por cierto, cabe recordar que la naturaleza dialéctica del enfoque crítico facilita, tanto a los académicos del programa, como a sus estudiantes y egresados, una comprensión de la institución escolar como espacio cultural de crecimiento y desarrollo personal y social de cada integrante, donde es posible la intervención, el cambio conductual y la adopción de valores y actitudes que son requeridos en los tiempos actuales.

También se debe reconocer que la elección del enfoque por competencias en este rediseño busca responder a normativas y orientaciones institucionales que no es posible eludir, pero sí enriquecer y/o complementar con otros enfoques más pertinentes a una formación de posgrado en educación con enfoque profesional, como es el enfoque dialéctico de la teoría del conocimiento científico y la teoría socio-critica.

En suma, al orientar el proceso de formación profesional de un magister profesional mediante este enfoque de competencias, fue asociado a la teoría dialéctica de los saberes y del enfoque crítico. Todo lo cual ayudó a potenciar este rediseño curricular bajo una óptica distinta y creativa en su proceso, como en los resultados esperados. Situación desafiante para los académicos y estudiantes, pues los ejercicios reflexivos, críticos y creativos, ayudarán a los estudiantes en la adquisición, apropiación y aplicación de los diversos saberes, procedimientos y valores que involucra este rediseño curricular.

REFERÊNCIAS

Apple, M. (1986) Ideología y Currículum. Madrid: Akal.

Baeza, P. (2017). Diversidad y diferenciación en la oferta de programas de doctorado en Chile. *Calidad en la educación*, (47), 179-214. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200179

Baeza, P. (2018). Programas doctorales en Chile: una propuesta tipológica para interpretar su diversidad. *Calidad en la Educación*, (49), 188-233. https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.580.

Chevallard, I. (2002). La Transposición Didáctica: Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Editorial Aique.

Espinoza, O. y González, L.E. (2009). Los estudios de postgrado en Chile. *Revista Argentina de Educación Superior* (RAES). N°1, vol 1, pp 78 – 97.

Freire, P. (2009) La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

Gaete Quezada, R. A. (2020). Aseguramiento de la calidad de doctorados en Educación en Chile. IE *Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 11, e740. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.740

Giroux, H. (1990) los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidos.

Guzman Utreras, E. Concepciones académico-profesionales implícitas en programas de magíster en educación acreditados en Chile. *Cienc. docencia tecnol.*, Concepción del Uruguay , n. 51, p. 153-

173, dic. 2015 . Disponible en <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162015000200006&lng=es&nrm=iso>.

Habermas, J. (2023). Conocimiento e interés. Taurus.

Labraña, J., Ognio, K., & Sion, R. (2021). Economía del conocimiento y formación de doctores(as) en ciencias sociales: Reflexión desde el caso chileno. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), 1217-1244. Epub 13 de diciembre de 2021. Recuperado en 02 de marzo de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000401217&lng=es&tlng=es.

Lakatos, I. (1993). La metodología de los Programas de investigación científica. Editorial Alianza.

Perrenoud, P. (2006) Diez nuevas competencias para enseñar (1° edic. en español), Graó, Biblioteca del Aula. Serie Didáctica/Diseño y desarrollo curricular, España.

Stenhouse, L. (2004). La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y David Hopkins, 5ta edición. Morata.

Stenhouse, L. (2007). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Editorial Morata.

Tardif, M. (2003). Saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.

Universidad de Concepción (2016). Modelo de Evaluación de Programas de Postgrado y Especialidades. Decreto UDEC. N° 2016 – 148. Dirección de estudio estratégicos.

Villalobos Claveria, Alejandro (1996): "La Hermeneútica: una metodología generadora de saberes". *Revista COLETÂNEAS*, v. 2, n° 6, págs 94-103, maio/jun.

Villalobos Claveria, Alejandro (2003): "Paulo Freire: un educador siempre contemporáneo para la educación chilena". *Revista VISIONES de la Educación* (Facultad de Educación, Universidad de Concepción), v 4, págs 115 – 122.

Villalobos Claveria, Alejandro (2005): "La teoría del conocimiento de Paulo Freire: apuntes para su comprensión". *Revista VISIONES de la Educación* (Facultad de Educación, Universidad de Concepción), v 8, págs 151 – 158.

CAPÍTULO 11

SEGUNDA (Y ÚLTIMA) CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DE ALGUNOS SUPUESTOS FILOSÓFICOS Y SOCIO-PEDAGÓGICOS DE UN POSIBLE MODELO EDUCATIVO URUGUAYO CON IDENTIDAD

Data de submissão: 04/09/2026
Data de aceite: 21/09/2026

Alejandra Capocasale Bruno[1]
Profesora de Filosofía (IPA, Uruguay)
Docente efectiva del Área Sociológica (CFE-ANEP, Uruguay)
Profesora Adjunta Grado 3 del Área Teórico Metodológica de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (Udelar, Uruguay)
https://orcid.org/0000-0002-8538-5717

RESUMEN: Esta segunda (y última) contribución teórica mantiene la hipótesis de trabajo de la "primera contribución" (Capocasale Bruno, 2024) cuyo enfoque estuvo en algunos de los posibles supuestos políticos y pedagógicos de un posible modelo educativo uruguayo con identidad. En esta ocasión, se presentan algunos hallazgos y análisis de supuestos filosóficos y socio-pedagógicos estructuradores matriciales del sistema educativo nacional y público aún presentes en el siglo XXI. Nuevamente se ha optado por utilizar la hermenéutica analógica del filósofo mexicano Maurice Beuchot. Esta posibilita una perspectiva multidimensional con enfoque epistemológico, metodológico y teórico. Específicamente, se estudian los aportes de filosóficos y socio-pedagógicos de relevancia. Cabe aclarar que este trabajo investigativo teórico es de carácter preliminar sobre la base de la bibliografía seleccionada tratada como fuente documental con el fin último de contribuir a generar un constructo de modelo educativo uruguayo con identidad y vigente en el siglo XXI.
PALABRAS CLAVE: modelo educativo uruguayo; supuestos filosóficos; supuestos socio-pedagógicos; hermenéutica analógica.

SECOND (AND FINAL) CONTRIBUTION TO THE STUDY OF CERTAIN PHILOSOPHICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL ASSUMPTIONS UNDERLYING A POSSIBLE URUGUAYAN EDUCATIONAL MODEL WITH ITS OWN IDENTITY

ABSTRACT: This second (and last) theoretical contribution builds on the working hypothesis of the "first contribution" (Capocasale Bruno, 2024), which focused on some of the potential political and pedagogical assumptions underlying a possible Uruguayan educational model with a distinct identity. On this occasion, we present some findings and analyses of the philosophical and socio-pedagogical assumptions that form the matrix of the national and public education system and remain present in the 21st

[1] Doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP, Argentina). Magíster y licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Uruguay). Diplomada y especialista en Gestión Educativa (FLACSO Argentina).

philosopher Maurice Beuchot. This approach enables a multidimensional perspective with epistemological, methodological, and theoretical dimensions. Specifically, the study examines relevant philosophical and socio-pedagogical contributions. It should be noted that this theoretical research is preliminary in nature, based on the selected bibliography treated as a documentary source, with the ultimate aim of contributing to the development of a Uruguayan educational model with a distinct identity that remains relevant in the 21st century.
KEYWORDS: uruguayan educational model; philosophical assumptions; socio-pedagogical assumptions; analogical hermeneutics.

1. INTRODUCCIÓN

Esta segunda contribución producto de un trabajo investigativo teórico representa una continuación de la *Primera contribución al estudio de algunos posibles supuestos políticos y pedagógicos de un posible modelo educativo uruguayo con identidad* (Capocasale Bruno, 2024). En este sentido, mantiene los mismos fundamentos de tipo ontológico, epistemológico, y teórico, sobre la base metodológica de la hermenéutica analógica (Beuchot, 2003, 2006, 1997/2009a, 2009b, 2009c, 2015a, 2015b, 2018 y 2022).

De manera de introducir esta contribución, presento resumidamente algunos conceptos teórico-metodológicos y supuestos que sustentan todo el proceso investigativo cumplido. Capocasale Bruno (2024) escribe que:

> A partir de 1875 con las ideas de José Pedro Varela la sociedad uruguaya comenzó a estructurar su sistema educativo nacional y público. Este sistema en un primer momento fue para la educación primaria y se extendió geográficamente por todo el territorio nacional con las siguientes funciones básicas: la integración nacional, la alfabetización de la población, y la educación a nivel primario de los niños. Llevó un siglo aproximadamente cumplir con este proyecto plasmado en un modelo educativo que se presentase como sólido desde lo político, social, económico y cultural. (p. 61)

En función de esta breve contextualización socio-histórica, se formularon las interrogantes siguientes acerca del sistema educativo uruguayo nacional y público:

> ¿Cuáles fueron los principales supuestos básicos fundacionales que: a) sustentaron y conformaron un modelo educativo para el sistema de referencia; y b) tiñeron el desarrollo y la permanencia de los pilares de un posible modelo educativo uruguayo que prevale hasta el siglo XXI? ¿Cuál es el origen del pensamiento filosófico y pedagógico que se instaló como modelo educativo uruguayo desde finales del siglo XIX? (Capocasale Bruno, 2024, p.62)

A estas preguntas se le suma en esta segunda (y última) contribución investigativa la siguiente pregunta guía: ¿Qué aportes se pueden señalar como sustantivos desde lo filosófico y socio-pedagógico para la construcción de un modelo educativo uruguayo desde finales del siglo XIX hasta el siglo XXI? En este sentido,

se pretende generar un constructo de un modelo educativo uruguayo sobre la base de dos criterios entrelazados: lo teórico y lo empírico como ejes centrales de su fundamento. Esto lo posibilita el desarrollo de una hermenéutica analógica basada en los aportes de Maurice Beuchot. A través de este método que es interdisciplinar por naturaleza es abordable la hipótesis de trabajo: "Uruguay tiene un modelo de educación con identidad que caracteriza su sistema educativo nacional y público desde finales del siglo XIX hasta el siglo XXI inclusive" (Capocasale Bruno, 2024, p. 62). Esta hipótesis se refuerza a partir de esta nueva contribución que desde mi punto de vista resulta clave para el desarrollo de un modelo con carácter autónomo del sistema educativo uruguayo a partir de aportes filosóficos y socio-pedagógicos que siguen vigentes matricialmente aún en el siglo XXI. En esta oportunidad, la hipótesis de trabajo planteada se apoya conceptualmente en una premisa básica, que se enuncia de la siguiente manera: Los supuestos básicos filosóficos y socio-pedagógicos principales del modelo educativo uruguayo están fundamentados teóricamente por el pensamiento sobre lo educativo de la filosofía griega de los siglos V y IV a.C. y los aportes de algunos pensadores europeos referentes para el origen y el desarrollo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales de los siglos XVIII, XIX y XX. Cabe aclarar que la selección de los aportes no tiene pretensión de exhaustividad teórica y no implica un estudio indagatorio en profundidad socio-histórico ni contextualizado del problema planteado. El procedimiento analítico-reflexivo desde el método de la hermenéutica analógica, se puede sintetizar de la siguiente forma: "Se analizan e interpretan los aportes señalando acuerdos y desacuerdos para, finalmente, llegar a la elaboración del constructo del modelo educativo uruguayo que es la base del sistema educativo nacional y público vigente actualmente" (Capocasale Bruno, 2024, p. 63). En este sentido, se realizó el recorte epistémico y conceptual sobre la base de bibliografía de referencia trabajada a modo de fuentes documentales.

Otro aspecto a señalar nuevamente en esta contribución como trabajo analítico teórico, son los criterios ya definidos desde el inicio del proceso, que es la fundamentación para la elaboración del constructo del modelo educativo uruguayo: 1. Criterio de fundamentación teórica, que establece que el constructo tiene que presentar explícita y claramente los supuestos filosóficos y socio-pedagógicos que subyacen al modelo educativo uruguayo. "2. Criterio de consistencia empírica que da cuenta de que el constructo en tanto consistente, debe posibilitar que todo lector pueda otorgarle sentido y significado a partir de su reconocimiento por observación empírica en el sistema educativo nacional y público" (Capocasale Bruno, 2024, p. 63).

2. BREVE NOTA EPISTEMOLÓGICA SOBRE LA ELECCIÓN DEL ENFOQUE INTERPRETATIVO DESDE UNA HERMENÉUTICA ANALÓGICA

A partir de todo el desarrollo conceptual sobre el enfoque interpretativo desde una hermenéutica analógica (Capocasale Bruno, 2024, pp. 63-66), se puede profundizar en algunos aspectos conceptuales específicos de este abordaje metodológico.

Un aspecto de relevancia en la propuesta metodológica de utilizar la hermenéutica analógica de Beuchot es su apelación a la analogía como parte sustantiva de la interpretación y la comprensión. En este sentido, tiene un aporte descriptivo al estar vinculada a la propuesta hermenéutica de Gadamer de ésta como reflexión filosófica (1977, 1992). Cabe recordar que la analogía

> es una forma inductiva de argumentar o de comprender que nos dice que, si dos cosas son semejantes en uno o varios aspectos relevantes, entonces es probable que haya otras semejanzas y que podamos inferir incluso aspectos desconocidos de uno de los relata. (Ortiz Millán, 2015, p. 159)

Ahora bien, durante el proceso de hermenéutica, también se utilizan otras formas de argumentación y de comprensión que suponen diversos tipos inferenciales. Según Ortiz Millán (2015) -con quien concuerdo-, la hermenéutica analógica abre las puertas a la interpretación y no se queda sólo en el proceso de comprensión. Sin embargo, él entiende que la propuesta metodológica de Beuchot, a pesar de ser un aporte relevante no logra superar los antecedentes filosóficos sobre la hermenéutica pre-existentes. Desde mi punto de vista, puede ser que lo asista la razón desde un análisis epistemológico y teórico, pero la hermenéutica analógica de Beuchot (2018) es una herramienta metodológica de gran utilidad para este tipo de investigaciones teóricas: “Se trata de comprender la educación en sus elementos y principios primeros. Habrá una comprensión de la educación desde la ontología, la epistemología, la antropología filosófica y la ética” (p. 20). Al mismo tiempo, el planteo de una necesaria conjunción de una hermenéutica que se nutra de lo teórico y lo práctico tiene un valor sustantivo y que supera tanto la univocidad como la equivocidad: “Así puede evitar la ilusión de una hermenéutica unívoca, completamente clara y exacta, así como el engaño y espejismo de una hermenéutica equívoca, ambigua y escéptica” (Beuchot, 2018, p. 25). La tensión aún persistente entre la hermenéutica unívoca y la equívoca es la clave para desarrollar y aplicar la hermenéutica analógica beuchotiana como instrumento teórico metodológico de interpretación de textos. Finalmente, debo confesar que mi convicción plena de su aplicación metodológica en este proceso investigativo teórico fue a partir de la lectura de las argumentaciones de Álvarez Balandra (2018) sobre el papel de la intuición en la hermenéutica analógica:

> Se puede decir que con la hermenéutica analógica inicia una "subversión" y un gran debate sobre la función que cumple la intuición en la generación de interpretaciones. Un debate contra el esquematismo univocista de la modernidad y la heterogeneidad y beligerancia equivocista de la posmodernidad. Sobre todo, con el univocismo positivista que aún hoy en día se sigue aplicando y refrendando para determinar la verdad y objetividad del conocimiento, en especial el teórico. Aquel que responde a una idea de ciencia dura y rígida que surge y se desarrolla en las Ciencias Naturales y que por añadidura (de manera arbitraria y jerárquica) se exige e impone a las Ciencias Sociales y Humanas. (p. 81).

3. ALGUNOS HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE SUPUESTOS FILOSÓFICOS Y SOCIO-PEDAGÓGICOS ESTRUCTURADORES MATRICIALES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y PÚBLICO

En este apartado se presentan los aportes filosóficos y socio-pedagógicos que intelectuales desde la Grecia del siglo V a. C., pasando por la filosofía europea de los siglos XVIII y XIX y alcanzando el pensamiento pedagógico norteamericano de principios del siglo XX que han matriciado el sistema educativo público uruguayo alcanzando el siglo XXI.

Los fundamentos educativos de la filosofía griega de los siglos V y IV AC. El progreso económico se instaló en la ciudad de Atenas en el siglo V AC., lo que hizo que su situación política cambiase esencialmente. El general, jurista, magistrado y político Pericles (495-429 a. C.) le dio a dicha ciudad un régimen de gobierno democrático que requería una gran transformación pedagógica. A esta tarea se dedicó una minoría intelectual llamados "sofistas". El sofista buscaba formar hombres [no mujeres] políticos capaces de triunfar en una ciudad democrática. Estos maestros a sueldo confiaban en el poder de la razón, poseían una mentalidad individualista y defendían un ilimitado optimismo pedagógico. La educación era considerada el medio para alcanzar la virtud. Según Protágoras (485-411 a. C.) –el más destacado de los sofistas y amigo de Pericles-, todos los hombres debían ser enseñados, pues todos tenían que practicar la virtud. Esta postura se presentaba como utilitarista en tanto concebía la formación humana exclusivamente como ciudadano que interviene en lo político y en lo social. El hombre era concebido para actuar sobre las estructuras de las *polis* y sobre los otros hombres. El contenido de la enseñanza, por lo tanto, se centraba en el desarrollo de la técnica de la elocuencia -sin profundizar mucho en Física, Matemática, Medicina y Filosofía- (lo que superaba el esquema educativo clásico basado en la Gimnasia y la Música). Esta instrucción centrada en ser buen orador principalmente en las asambleas populares y en los tribunales de justicia, se basaba en lo que se denominaba el *Trivium* medieval integrado por Gramática, Dialéctica y Retórica. En

este contexto aparece en Atenas la figura de Sócrates (470-399 a. C.) quien se pregunta si la virtud puede ser enseñada. A diferencia de la sofística su ideal educativo se orientaba hacia la búsqueda de la Verdad que conducía a una recta actitud ética. Se puede decir que gestó un método socrático de tipo dialógico basado en la pregunta. Su propuesta tenía como fundamento que cada uno llevase adelante un proceso del conocerse a sí mismo («Conócete a ti mismo» = *γνῶθι σεαυτόν*). La dialéctica socrática enmarcada en el diálogo, representa un método intrínsecamente pedagógico que, según el filósofo, conducía a conocer la Verdad, y, por ende, alcanzar la virtud. Su ética intelectualista advertía que quien actúa mal lo hace por ignorancia (de la Verdad esencial). Su principal discípulo fue Platón (427-347 a. C.) quien escribió todos los diálogos socráticos. La *paideia* (educación) y la *politeia* (política) son dos conceptos claves platónicos. Su principal preocupación fueron las cuestiones políticas deseando construir un Estado ideal. No obstante, su experiencia le condujo a la convicción de que Estado ideal no se lograba por un cambio estructural sino por la transformación del hombre. Según él era esencial la formación de hombres razonables, amantes de la justicia y de la verdad; filósofos capaces de alcanzar la idea del Bien. Su teoría de la educación se basaba en la teoría de la reminiscencia (*anamnesis*). Esta teoría supone la existencia de dos mundos: Un mundo inteligible con una realidad suprasensible que estaría formada por ideas (*eidos*), por ejemplo: belleza, igualdad, entre otras. La idea principal es la del Bien. Otro mundo que es sensible que implica lo material, aparente e imperfecto. La cualidad de este mundo es el cambio constante o devenir. El conocimiento original de este mundo sensible es considerado como opinión común (*doxa*). Ahora bien, si se consideran ambos mundos, el que contiene la realidad de primer orden es el mundo inteligible. En este sentido, Platón buscaba la perfección de la *polis* y para ello los hombres tenían que ser capaces de alcanzar la idea del Bien, la ciencia de la Verdad; lo que lograrían a través de la educación. La educación es concebida como un medio para lograr conocimiento epistémico, es decir, verdadero; un conocimiento que no se logra adquirir según Platón de afuera hacia adentro. Lo material, las palabras de un maestro no las consideraba como fuente de enseñanza alguna. El conocimiento sólo se logra por el esfuerzo del alma por captar la Verdad. El alma, antes de su nacimiento, o sea antes de entrar en la "cárcel del cuerpo" ha vivido en el mundo inteligible teniendo contacto con las *eidos*. En el mundo sensible olvida, pero puede recordar. El modo que tiene el hombre de alcanzar el mundo inteligible lo expone en su "alegoría de la caverna" que aparece en el libro VII de *La República* (Platón, 380-370 a. C/1998): El hombre aparece como prisionero en una cueva, encadenado y de espaldas a la realidad. Sólo puede ver la pared del fondo donde se proyectan las sombras (apariencias, ilusión) de las

verdades (*eidos*). Las sombras representan nuestro conocimiento sensible que es oscuro y confuso. Es necesario desencadenar al hombre del mundo sensible para que alcance el conocimiento verdadero:

> Y así el que se dedica a la dialéctica, renunciando en absoluto al uso de los sentidos, se eleva sólo mediante la razón hasta la esencia de las cosas, y si continúa sus indagaciones, hasta que haya percibido mediante el pensamiento la esencia del Bien, ha llegado al término de los conocimientos inteligibles, así como el que ve el sol ha llegado al término del conocimiento de las cosas visibles. (Platón, 380-370 a. C/1998, p. 297)

Esta "marcha dialéctica" que supone el conocimiento de forma progresiva permite, según Platón, la formación del hombre perfecto, bello, voluntarioso, infatigable, no deseoso de gobernar, pero amante del Bien Común. Es el ciudadano que se manifiesta en su punto máximo como filósofo gobernante en función del ideal colectivo. Es un ser humano colectivamente óptimo. Por lo tanto, el filósofo griego presenta la educación como un asunto cívico, pero con contenido moral siendo el Estado el educador. En definitiva, *paideia* de acuerdo a las obras platónicas *La República* (Platón, 380-370 a. C/1998) y *Las Leyes* (Platón, 355 a. C. y 347 a. C./1999) constaría de dos circuitos: Un pequeño circuito, de tres a seis años del niño en el que practica en el seno familiar el *pentatlon* basado en la música, la danza y la moral. Luego, a partir de los siete años de edad su formación es física e intelectual, enseñándole gramática recién a los diez años. Desde los trece años se desarrolla básicamente sus conocimientos intelectuales y practica música. Posteriormente, se genera un gran circuito que supone la formación del gobernante. A partir de los diecisiete años cumple con la formación militar, armonizándola simultáneamente con la práctica musical. Hasta que, a sus veinte años de edad, los jóvenes más capaces se dedican al estudio sistemático de las ciencias (principalmente matemática). Desde los treinta hasta los treinta y cinco años la formación es filosófica y dialéctica, lo que posibilita su contacto con idea del Bien. La formación es hasta los cincuenta años de edad, cuando ya está preparado para la contemplación del Bien en sí y para desempeñar altos cargos por el bien de la comunidad.

El pensamiento sobre educación de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). La obra *Emilio o De la Educación* (Rousseau, 1762/2017) fue escrita por el pensador con la finalidad de sugerir a una madre cómo llevar adelante la educación de su hijo. Dicha intencionalidad se enmarca en su observación preliminar que refiere a que no se tiene conocimiento alguno sobre la niñez. Señala que lo único que siempre preocupaba era qué conocimiento enseñarle al niño, sin tener en cuenta la capacidad de aprendizaje de éste. Este enfoque de la educación hace de Rousseau un pedagogo potencial que reconoce el hecho educativo como un proceso de enseñanza y aprendizaje. Su planteo de que

es necesario el conocimiento profundo del alumno con *Emilio* como representante del modelo de educación perfecta da cuenta de que el pensador entiende la importancia de vincular el ideal educativo con la realidad educativa que tiene como centro al alumno. En el segundo libro de la referida obra, Rousseau trabaja acerca del tema de la niñez. Él entiende que la naturaleza humana es esencialmente buena y, por ende, se tiene que dar en el seno familiar naturalmente. Su modelo educativo es secular, es decir despojado de todo componente metafísico o trascendente. Esto supone una propuesta basada en la empirie y no en un ideal educativo. Según el pensador cada individuo desarrolla sus capacidades cuando las necesita: "Vuelvo a la práctica; ya he dicho que nada debe conseguir vuestro hijo porque lo pida, sino porque lo necesite" (Rousseau, 1762/2017, p. 46). Si este principio no es respetado, el aprendizaje puede llegar a ser nocivo para su desarrollo. En cuanto al castigo el pensador no acuerda con su aplicación, puesto que entiende que vendrá naturalmente como consecuencia de su mala conducta. En este sentido, cobra importancia analizar el concepto de instrucción moral inicial que desarrolla. Él considera que más que enseñar sobre la Virtud y la Verdad, es necesario mantener al niño alejado de los hábitos, pues éstos al ser resultado de la civilización, van en contra de la naturaleza.

Los conceptos básicos sobre la educación de Immanuel Kant (1724-1804). La obra *Pedagogía* (Über *Pädagogik*) (2020) de Kant se publicó por primera vez en 1803 bajo la responsabilidad editorial por su alumno y colaborador Friedrich Theodor Rink. El origen de este texto son los manuscritos y notas de clase kantianos de los cursos de Pedagogía de la Universidad de Königsberg entre 1776 y 1787. Al inicio del libro se establece: "El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación" (Kant, 1803/2020, p. 2). Los cuidados (*wartung*) tienen que ver con "las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas" (Kant, 1803/2020, p. 3). Se entiende por disciplina la introducción de hábitos de forma tal de controlar el mal del ser interior del hombre. Es que según el filósofo la naturaleza del hombre no es buena ni mala, pero requiere dominio de su animalidad interior que se expresa en sus impulsos no controlados:

> La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. (...) La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano. (Kant, 1803/2020, p. 3)

Según el filósofo el hombre debe desarrollar su tendencia hacia lo bueno, motivo por el cual el mayor problema humano es dedicarse al tema de la educación. Únicamente

por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. “No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados” (Kant, 1803/2020, p. 5). Es así que se tiene que señalar un principio de la educación según el filósofo:

> Un principio de arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia. (Kant, 1803/2020, p. 9)

Es que la cultura se extiende desde lo individual hacia lo colectivo; y son los especialistas en educación (pedagogos) quienes deben ser responsables encargados de su administración en tanto son quienes dominan el arte educativo tanto a nivel teórico como práctico. En este sentido, la educación para Kant tiene que lograr conjugar en el hombre: la disciplina (que refrena la naturaleza animal); la cultura (que supone información e instrucción); y la discreción moral (que son las buenas maneras que le permiten conducirse adecuadamente en la sociedad. A su vez, considera que la educación puede ser de dos tipos: física y práctica o de entrenamiento moral. La primera, hace referencia a lo que el hombre tiene en común con los animales. La segunda, es aquella que le enseña al hombre cómo vivir como un ser libre. Esta también supone dos partes: el *curriculum* escolar, en cuanto a los elementos prácticos en lo relativo a la vida; y el entrenamiento del carácter moral, que supone la internalización de las máximas morales en un ser que es naturalmente amoral. Ahora bien, ¿cuánto tiempo debería durar la educación? Según Kant, hasta la juventud pues es cuando el individuo se sabrá conducir por sí mismo –lo que él señala que ocurre aproximadamente a los dieciséis años de edad-.

La postura de Friedrich Nietzsche (1879-1888) frente a la enseñanza formal. Interesa señalar que Nietzsche expone su pensamiento sobre educación básicamente en su obra *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* que data de 1872. La estructura de estas conferencias es dialógica. Su postura es crítica frente a los métodos de educación y su repercusión social en Alemania:

> ... no podemos omitir el hecho de que muchos presupuestos de nuestros métodos modernos de educación llevan en su seno el rasgo de la anti naturaleza, que los defectos más fatales de nuestra época están relacionados precisamente con estos métodos anti naturales de educación. (Nietzsche, 1872/1980, p. 27)

Claramente expone su oposición a dos orientaciones centrales del sistema educativo formal alemán: la tendencia a extender la cultura y la tendencia a disminuir y debilitar la cultura. Ambas orientaciones tienen grandes influencias y su resultado sería

la fundación de una "cultura falsa" en palabras del filósofo. "La primera tendencia tiene que ver con llevar la cultura cada vez a ambientes más amplios, y la segunda tendencia pretende que la cultura se ponga al servicio del Estado" (Nietzsche, 1872/1980, p. 29). En cuanto a la primera tendencia critica especialmente el papel utilitarista que le ha otorgado el Estado a la educación del vulgo por su formación como empleados útiles a él. A su vez, asegura que los mecanismos de evaluación con exámenes muy exigentes suponen la conformación de una masa social dócil incondicionalmente. Por el contrario, su postura se basa en la cultura de unos pocos, tal como él mismo lo expresa:

> El verdadero secreto de la cultura debe encontrarse en eso, en el hecho de que innumerables hombres aspiran a la cultura y trabajan con vistas a la cultura, aparentemente para sí, pero en realidad sólo para ser posible a algunos individuos. (Nietzsche, 1872/1980, p. 56)

En cuanto a la segunda tendencia, Nietzsche explica que la especialización en vez de producir refuerzo y autosuficiencia cultural, genera mayor ignorancia:

> Efectivamente, el estudio de las ciencias está extendido tan ampliamente, que quien quiera todavía producir algo en ese campo y posea y tenga buenas dotes, aunque no sean excepcionales, deberá dedicarse a una rama completamente especializada y permanecer, en cambio, indiferente a todas las demás. De ese modo, aunque éste sea en su especialidad superior al *vulgus*, en todo el resto, o sea, en todos los problemas esenciales, no se separará de él. (Nietzsche, 1872/1980, p. 62)

El papel de la educación según Emile Durkheim (1858-1917). En su obra *Educación y Sociología* (Durkheim, 1922/1975) el pensador presenta el tema de la naturaleza y función de la educación tomando como punto de partida los aportes que lo anteceden como los de Stuart Mill y Kant. Su crítica se fundamenta en que las definiciones que elaboran parten del supuesto de la existencia de una educación ideal, universal y única. Según este padre fundador y clásico de la Sociología se tiene que hacer referencia a sistemas educativos contextualizados (en tiempo y espacio) y diferenciados por sus cualidades propias construidas de acuerdo a las distintas necesidades sociales. Por lo tanto, la educación es un hecho social, con sus características propias y que va cambiando con el tiempo: "Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido" (Durkheim, 1922/1975, p. 48). En este sentido, el hecho educativo se presenta como colectivo real y contextualizado socio-históricamente. A su vez, Durkheim (1922/1975) explica:

> Sin embargo, y, de hecho, cada sociedad, tomada en un momento dado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza en general irresistible. Resulta baladí el creer que podemos educar a nuestros hijos como desearíamos. (p. 47)

El poder coercitivo que conlleva el hecho educativo es inevitable pero muchas veces enmascarado en su fuerza impositiva. Para lograr explicar esta cualidad de todo hecho educativo la "observación histórica se nos antoja como imprescindible" (Durkheim (1922/1975, p. 49). Además, según Durkheim, todo hecho educativo presenta un doble aspecto simultáneo: Primero, es múltiple. Dentro de este aspecto señala todo lo que actualmente incluimos como procesos de segmentación educativa: diferenciación por grupos o clases sociales, educación pública o privada, diversificación en cuanto a modelos educativos, segmentación geográfica de lo educativo, como por ejemplo la educación urbana o rural, entre otros. A su vez, los sistemas educativos tienden a especializarse y diversificarse cada vez más. Todos estos procesos que dan cuenta del carácter múltiple de la educación, los justifica estableciendo que los sistemas educativos tienen que ser expresión de lo que ocurre en la sociedad. Segundo, todo hecho educativo es uno, lo que significa que toda sociedad tiene una base común y homogénea que tiene que ser compartida por todos los ciudadanos: "No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños..." (Durkheim, 1922/1975, p. 51). Es desde todas estas bases teórico-empíricas que el pensador francés llega a la siguiente definición de educación:

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objetivo el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está específicamente destinado. (Durkheim, 1922/1975, p. 53).

La educación tiene como fin esencial formar al ser social. Esta cualidad es exclusiva de la condición humana, que se transmite desde una generación adulta hacia una generación joven. De esta forma, de acuerdo a Durkheim, la educación en tanto acción colectiva representa lo propiamente humano. En este sentido, es necesario señalar el papel que tiene lo moral que también es un hecho social, y que, está relacionado intrínsecamente al hecho educativo. Lo moral está asociado a la convivencia, por ende, al vivir colectivo. Es así que es un hecho social que humaniza pues implica los usos y costumbres cotidianos. La educación y lo moral se retroalimentan como hechos sociales que van construyendo el carácter social del hombre, lo humanizan. Este proceso, a su vez, se relaciona con el papel que Durkheim le otorga al Estado en materia educativa. Para el pensador el Estado no puede desinteresarse de lo educativo, y más específicamente de lo educativo institucionalizado. Esto no significa que haya monopolización de la educación por parte del Estado, sino que debe asumir su papel de control (inspector) del sistema

educativo y de la enseñanza impartida. De esta forma, la educación formal pasa a estar asociada al concepto de autoridad (tanto pedagógica encarnada en el docente, como a nivel estatal desde el control moral del sistema educativo en todos sus niveles). A partir de lo antedicho, Durkheim entiende que la Pedagogía, y la Sociología de la Educación, en su carácter científico, tienen como objeto de estudio la educación y los sistemas educativos institucionalizados y contextualizados.

La postura frente a la educación y a la Pedagogía de John Dewey (1859-1952). Este pensador norteamericano presentó sus principios educacionales y los puso en práctica experimentalmente. Esto lo hizo en el *Laboratory School* de la llamada *Escuela Dewey* que la Universidad de Chicago instauró en 1896. Su postura filosófico-pedagógica tiene como base el pensamiento del filósofo y psicólogo William James (1842-1910), quien fue el líder del movimiento filosófico llamado pragmatismo. En su libro *Democracia y Educación* (Dewey, 1916/1971) escribe: "Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social. Esta educación consiste principalmente en la transmisión mediante la comunicación" (p. 17). Él así distingue entre educación sistemática o deliberada y la educación espontánea o incidental, planteando que es necesario un equilibrio entre ambas. En cuanto a la educación sistemática expresa que en el joven "La necesidad de adiestramiento es demasiado evidente; la presión para producir un cambio en su actitud y hábitos es demasiado urgente para prescindir completamente de estas consecuencias" (Dewey, 1916/1971, p. 15). Por lo tanto, la educación sistemática es necesaria y fundamental para que el joven se integre a la vida social adulta. Se tiene que atender el desarrollo de las capacidades asociadas a las destrezas y los recursos para sobrevivir en la sociedad de adultos. Ahora bien, la sociedad es altamente compleja, y en la escuela para lograr este fin último, es necesario que la instrucción tenga que ver con la experiencia en relación a las necesidades de cada sociedad contextualizada. El fin educacional es formar una "disposición social" y no caer en la generación de "especialistas egoístas". Tal disposición tiene que ver con una ocupación como actividad continua en relación a un propósito. Dewey lo explica de esta manera: "Consiguientemente, una educación mediante ocupaciones combina dentro de sí misma la mayor parte de los factores que conducen el aprender mejo que otro método... Tiene un fin en vista; han de alcanzarse resultados" (Dewey, 1916/1971, p. 328). Es la preparación para la ocupación mediante la ocupación.

Otros aspectos básicos de la postura de Dewey en relación a la educación aparecen en su libro *Experiencia y Educación* (Dewey, 1938/1945) que tiene como idea base que la educación debe ser refuerzo para la democracia. Como punto de partida establece lo que concierne a la enseñanza de la escuela. Esta tiende a basarse en dos

modalidades opuestas: educación tradicional y educación progresiva. La primera, trabaja con un contenido educativo adquirido en el pasado y que se transmite de generación en generación con el fin de "mantenerlo". En cambio, la segunda trabaja con contenido educativo que tiene que ver con el aprendizaje de cosas útiles para la vida. El tiempo tenido en cuenta es el presente en un mundo cambiante. El conocimiento adquirido en el pasado es sólo un medio, no un fin en sí mismo. Dewey (1938/1945) considera que "la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación" (p. 16). En este sentido, la experiencia juega un papel fundamental. Desde su punto de vista es necesaria una teoría de la experiencia. Experiencia no es sinónimo de educación. "Todo depende de la *cualidad* de la experiencia que se posee" (Dewey, 1938/1945, p. 25). Esa cualidad presenta dos aspectos: el primero, tiene relación con el agrado o desagrado; y el segundo, es relativo a su influencia sobre experiencias ulteriores. La experiencia es el punto de partida en el proceso educativo. La suspicacia debe ser utilizada para captar qué tipo de experiencia se tiene. Entonces, en cuanto a la relación educación-experiencia, parecería evidente que el problema central de la educación es seleccionar aquel tipo de experiencia que sea fructífera y creadora para las experiencias subsiguientes. La educación debe ser un continuo experiencial o como Dewey (1938/1945) establece, atender la "continuidad de la experiencia" que va asociado al principio del hábito: "La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes" (p. 36). A su vez, toda experiencia se da dentro del marco de una "situación" y de una "interacción". "Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que en el momento, constituye su ambiente..." (Dewey, 1938/1945, p. 49). Y la escuela tiene la función de coordinar de acuerdo a cada individuo las distintas influencias de los diferentes ambientes sociales en que se introduce. Puesto que lo principal, según el pensador, no es la existencia de las escuelas, sino su interacción con los distintos ambientes para generar experiencia. En tanto la posibilidad de control de la escuela pasa por su capacidad interactiva con los diferentes ambientes pues no existe un valor educacional en abstracto. En esta concepción cobra relevancia la acción y la misión del maestro con su acción con especial incidencia sobre la experiencia del educando:

> El principio de que el desarrollo de la experiencia se produce mediante la interacción significa que la educación es esencialmente un proceso social. Esta cualidad se realiza en el grado en que los individuos forman un grupo comunal. Es absurdo excluir al maestro de la composición de ese grupo. (Dewey, 1938/1945, p. 72)

4. APORTES FINALES PARA UN PRIMER CONSTRUCTO DE MODELO DE SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y PÚBLICO URUGUAYO CON IDENTIDAD

A partir de los hallazgos logrados desde la aplicación de la hermenéutica analógica con aportes desde lo ontológico, epistemológico, metodológico y teórico para lograr elaborar un constructo de modelo del sistema educativo nacional público uruguayo con identidad, es posible organizar el conocimiento sistematizado en función de la pregunta guía inicial: ¿Qué aportes se pueden señalar como sustantivos desde lo filosófico y socio-pedagógico para la construcción de un modelo educativo uruguayo desde finales del siglo XIX hasta el siglo XXI? A su vez, esta pregunta es complementada con los primeros aportes obtenidos (Capocasale Bruno, 2024):

> un sistema educativo nacional y público contextualizado, socio-histórico, ubicado y condicionado por el tiempo-espacio, organizado en todos sus niveles educativos para que los hombres se formen social, cultural, moral, económica y políticamente como ciudadanos conscientes que se integren socialmente a partir de su formación en conocimientos (en lo posible acordes a sus vocaciones) que les son útiles a la vida social y laboral. Todo lo antedicho, enmarcado dentro de un sistema estatal bajo un régimen de gobierno democrático republicano que, en consonancia con su naturaleza política, democratiza y garantiza que las oportunidades del sistema educativo tengan alcance para todos dentro de una estructura organizacional burocrática-administrativa transparente para todos los actores sociales involucrados. En este sentido, cabe mencionar -aunque no se presentan en este capítulo- los dos principios centrales que logró consagrar Varela para el sistema educativo nacional y público uruguayo: la gratuidad y la obligatoriedad, que resultan claves para el proceso de democratización de la educación. (p. 76)

En estos segundos (y últimos) aportes se agregan algunas cualidades al modelo identitario que son sustantivas y, que dan cuenta de aportes que se mantienen más allá de que provienen desde la filosofía griega a. C. hasta el pensamiento del siglo XIX, a saber: 1) la existencia de ideales de educación en función de las distintas sociedades en los distintos tiempos socio-históricos; 2) la correlación entre tales ideales sobre la educación y su concordancia con las necesidades sociales emergentes de cada contexto socio-histórico; 3) la educación como focalizada en su dimensión institucionalizada formal, en la que queda en evidencia que es un proceso de reproducción cultural y social que es necesario e inevitable; por ende, implícitamente es unidireccional desde la generación adulta a la generación joven; 4) la educación implica la participación del Estado como contralor del sistema para la construcción de ciudadanía consciente; 5) lo moral surge como necesario y relevante en el hecho y la acción educativa, pues no sólo refieren a la formación cívico-ciudadana sino a la construcción de identidad nacional con sus respectivos valores y normas, y la búsqueda del Bien Común colectivo como fin último; 6) el/la docente es sujeto fundamental en la relación de enseñanza y aprendizaje; y 7) la

relación necesaria entre la experiencia y la educación, específicamente para la inserción futura del individuo en el mercado laboral.

En definitiva, el modelo educativo identitario del sistema educativo nacional y público uruguayo desde mediados del siglo XIX y vigente hasta inicios del siglo XXI, "se ha construido y apoyado en el sistema político republicano democrático, con un gobierno de la educación institucionalizada estatal presente y activo" (Capocasale Bruno, 2024, p. 76). Tiene como finalidad última y principal la formación de ciudadanos activos, con conciencia moral contextualizada, con desarrollo de capacidades y destrezas basadas en las experiencias situadas que se enmarcan en la heterogeneidad social, cultural, política y económica nacional. De esta forma la integración social es central como para su función de ciudadanos activos en pos del Bien Común colectivo. Asimismo, es un modelo que exige un compromiso pedagógico y moral por parte de las/los docentes que a través de la enseñanza de contenidos teórico-prácticos basados en el conocimiento científico que se conjugan en la formación de las/los sujetos de la educación en los distintos niveles educativos.

REFERENCIAS

Álvarez Balandra, A. (2018). La intuición en la hermenéutica analógica. En Arturo Álvarez Balandra, A., Beuchot Puente, M. y Álvarez Tenorio, V. *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación* (pp. 91-104). Universidad Pedagógica Nacional de México.

Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Editorial San Esteban.

Beuchot, M. (2006). *El movimiento de la hermenéutica analógica*. Primero Editores.

Beuchot, M. (2009a). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación.* Editorial Itaca (original publicado en 1997).

Beuchot, M. (2009b). La hermenéutica analógica en la filosofía. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 2*(1), 13-22. Universidad Santo Tomás. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058713001

Beuchot, M. (2009c). Hermenéutica, analogía y dialéctica para América Latina. *Stromata, 65*(1-2), 75-83. https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/STRO/article/view/2960

Beuchot, M. (2015a). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia, LX*(74), 127-145. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-24502015000100006&script=sci_abstract

Beuchot, M. (2015b). Potencialidad y vigencia de una hermenéutica analógica. *Conhecimento & Diversidade, Niterói, 13*, 16-27. https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1797

Beuchot, M. (2018). La Filosofía de la Educación en clave hermenéutica. En Arturo Álvarez Balandra, A., Beuchot Puente, M. y Álvarez Tenorio, V. *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación* (pp. 13-26). Universidad Pedagógica Nacional de México.

Beuchot, M. (2022). La hermenéutica analógica y las humanidades. *Revista Cultura Económica, XL(*104),11-22. https://doi.org/10.46553/cecon.40.104.2022.p11-22

Capocasale Bruno, A. (2024). Capítulo 6. Primera contribución al estudio de algunos posibles supuestos políticos y pedagógicos de un posible modelo educativo uruguayo con identidad. En Corrent, N. (Organizador). *Ciencias humanas en perspectiva: reflexiones sobre cultura, sociedad y comportamiento 3* (pp. 60-78). Atena Editora. https://doi.org/10.22533/at.ed.9452422036

Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Ediciones Península (original publicado en 1916).

Dewey, J. (1945). *Experiencia y Educación*. Editorial Losada (original publicado en 1938).

Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología.* Ediciones Península (original publicado en 1922).

Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método.* Sígueme.

Gadamer, H. G. (1992). Hermenéutica clásica y hermenéutica filosófica. En Gadamer, H. G. *Verdad y método*, vol. II. Sígueme.

Kant, I. (2020). *Pedagogía*. Alejandría (original publicado en 1803). https://www.elejandria.com/libro/pedagogia/immanuel-kant/1145

Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets Editorial (original publicado en 1872).

Ortiz Millán, G. (2015). Hermenéutica analógica, verdad y método. *Diánoia*, *LX*(74) 155-163. https://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v60n74/v60n74a8.pdf

Platón. (1998). *La República o el Estado*. EDAF (original publicado en c. 380 y 370 a.C.)

Platón. (1999). *Las Leyes*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (original publicado en c. 355 y 347 a. C.)

Rousseau, J. J. (2017). *Emilio o De la Educación.* Letras Abiertas (original publicado en 1762) https://www.letrasabiertas.gba.gob.ar/media/static/files/Rousseau_Jean-Jacques._Emilio_o_la_educacion.pdf

CAPÍTULO 12

EL COMPLEJO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-CAMBIO (CEAC)

Data de submissão: 10/06/2026
Data de aceite: 25/06/2026

Ulises Trejo Amador
Instituto Mexicano del Seguro Social
Ciudad de México
https://orcid.org/0009-0007-1565-8074

RESUMEN: Introducción: El Proceso Enseñanza Aprendizaje, representa apenas un proceso que se conjuga con otros procesos que resultan en fenómenos de transformación conductual individual y cambio social, que en su conjunto conforman complejo enseñanza aprendizaje cambio (CEAC), constituido por diversos macroprocesos: los de enseñanza (PE), aprendizaje (PA), enseñanza aprendizaje (PEA) y cambio (PC); este constructo es determinado por factores directos e indirectos de índole social, natural, escolar e individual. **Desarrollo:** en el presente trabajo se describen los componentes de cada uno de los macroprocesos que conforman el CEAC, se identifican cada uno de los procesos que interactúan de manera intrínseca, y se realiza la delimitación y descripción del acto educativo con el propósito de coadyuvar en la mejora de proyectos de investigación, planeación, gestión, dirección, evaluación e innovación educativa, con miras a mejorar los niveles educativos en todos los ámbitos de realización, dentro y fuera de las aulas. **Conclusiones:** El CEAC es una propuesta conceptual, que permite el estudio integral y en sus respectivas dimensiones, de los fenómenos relacionados con la educación, más allá de las concepciones institucionales formales, por lo que es indispensable reconocer cada uno de los procesos que lo conforman.

PALABRAS CLAVE: proceso enseñanza-aprendizaje; enseñanza; aprendizaje; cambio de conducta.

THE TEACHING–LEARNING–CHANGE COMPLEX (TLCC)

ABSTRACT: Introduction: The Teaching-Learning Process represents just one process that combines with other processes that result in phenomena of individual behavioral transformation and social change, which together make up the teaching-learning-change complex (TLCC), made up of various macro-processes: those of teaching (TP), learning (LP), teaching-learning (TL) and change (CL); this construct is determined by direct and indirect factors of a social, natural, school and individual nature. **Development:** This paper describes the components of each of the macro-processes that make up the TLCC, identifies each of the processes that interact intrinsically, and delimits and describes the educational act with the purpose of contributing to the improvement of research,

planning, management, direction, evaluation and educational innovation projects, with a view to improving educational levels in all areas of implementation, inside and outside the classroom. **Conclusions:** The TLCC is a conceptual proposal that allows for the comprehensive study, in its respective dimensions, of phenomena related to education, beyond formal institutional conceptions; therefore, it is essential to recognize each of the processes that comprise it.
KEYWORDS: teaching-learning process; teaching; learning; behavior change.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de las entidades oficiales de la educación, tradicionalmente se ha referido al acto educativo, como una acción verbal atomizada, instantánea y automática (enseñanza-aprendizaje), expresada entre dos sujetos: el que enseña (docente) y el que aprende (alumno -y de este, únicamente contemplando su esfera cognitiva, dejando de lado sus componentes biológicos y sociales-); y en el mejor de los casos, se reconoce como un tercer factor la dinámica de esta interacción, llegando a considerarse únicamente, uno de los componentes de este fenómeno de particular complejidad: el proceso enseñanza aprendizaje (PEA). Sin embargo, ni es el único proceso el que interviene en el acto educativo, ni es único en sí mismo, ni estático, ni automático, ni espontáneo, sino que, que es complejo, multi determinado biológica y socialmente (Trejo AU, 2025), con asimilación psicopedagógica, que adquiere materialidad biológica y que su vez, constituye un conjunto de procesos (Trejo AU, 2026).

Frente esta observación preliminar, los propósitos del presente trabajo son ofrecer una explicación de manera conceptual sobre el significado del Complejo Enseñanza Aprendizaje Cambio (CEAC), contribuir en la identificación concreta de cada uno de los procesos que interactúan de manera intrínseca en el CEAC y lograr una aproximación en la delimitación y descripción del acto educativo. Así mismo, plantear una propuesta teórica y metodológica que coadyuve de manera práctica en la mejora de proyectos de gestión, planeación, evaluación, dirección e innovación educativa (Trejo AU, 2026) para mejorar los estándares de la educación en todos los niveles y en todos los ámbitos dentro y fuera de las aulas.

En estos entendidos, vale enfatizar que en este trabajo se desarrolla una propuesta metodológica que desagrega el CEAC en diversos procesos, que comprenden además diversos (sub) procesos, no solo los de enseñanza y aprendizaje por separado, sino el mismo PEA y además, el proceso de cambio, que es el objetivo final de la educación. En este sentido, el CEAC, al ser más que la suma de procesos desagregados de manera separada, se considera su interacción y su interdependencia dentro la complejidad que implica su conjunto.

2. DESARROLLO

En México, los documentos rectores de la educación pública son el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación (LGE) (CDHCU/SG/SSP, 2024), mismos que establecen los fines, principios y el modelo educativo actual. De estos instrumentos normativos se derivan La Nueva Escuela Mexicana (NEM), el Plan de Estudio 2022 y Marcos Curriculares y el Glosario de términos. Sin embargo, estos documentos, no definen el proceso enseñanza aprendizaje. Por su parte, en la Ley General de Educación, se menciona en repetidas ocasiones sobre el proceso educativo y el proceso de enseñanza aprendizaje, pero no se define (SEP; 2024).

La revisión del documento denominado Nueva Escuela Mexicana, principios y orientaciones pedagógicas para Educación Media Superior (SEP/SEMS, sin fecha), documenta la referencia a procesos de transformación por vía de la innovación, procesos de desarrollo profesional de los maestros, procesos de desarrollo bio-psico-social, que requieren que la enseñanza y el aprendizaje, la planeación y la evaluación se realicen con miras a fomentar las potencialidades, procesos de retroalimentación, procesos reflexivos que conducen a acciones concretas en el aula y procesos formativos, sin embargo, tampoco se define como tal el PEA. En referencia al mismo documento, en su versión material de apoyo para las y los docentes de educación básica, inicial, preescolar, primaria y secundaria (SEP/SEMS, sin fecha), se refiere al proceso formativo, al proceso de aprendizaje, reconoce que existe al menos un proceso en relación con el sujeto y sus saberes; habla sobre un proceso dinámico y continuo de construcción personal, social y de participación, e incluso de un proceso de interacción entre el texto y el lector; refiere a procesos de enseñanza y aprendizaje por separado, y acerca del ambiente de enseñanza y transmisión cultural donde aprenden alumnos y maestros, sin embargo, no ahonda en definiciones, ni menciona al menos el PEA.

Al revisar el Plan de Estudio 2022 y Marcos Curriculares (SEP, 2024), se observa que se refieren al Proceso educativo, al proceso de enseñanza y aprendizaje como si fuera un mismo proceso, ni siquiera simultáneo, sino uno solo; igualmente, mencionan al proceso formativo, al proceso de aprendizaje, así como al proceso de formación y aprendizaje. Al final se cita en las notas a Fabiola Becerril Bonilla y Alejo Ortiz Cirilo (2011), quienes mencionan el PEA en función de su producto, es decir al logro de estándares de desempeño. Pero tampoco definen en forma sustancial el PEA.

En cuanto al GLOSARIO DE TÉRMINOS (GDT), Educación Básica 2024 (SEP, 2024), se identifica que habla sobre el proceso educativo, sobre el proceso de aprendizaje, el proceso de construcción de saberes (conocimientos, habilidades, valores,

actitudes, emociones), proceso de formación, proceso de capacitación, y del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero al igual que en los documentos anteriormente citados, no se define el PEA.

A continuación, dentro de distintos apartados, se presenta un breve planteamiento de la concepción del PEA y su evolución al PEAC y al CEAC desde la más amplia concepción del acto educativo, no solamente desde el ámbito oficial de las aulas, sino desde los diversos escenarios en que se desarrolla, más allá del modelo educativo hegemónico, e incluso, fuera del ámbito escolar (Trejo AU, 2025).

2.1. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (PEA): CONCEPCIÓN EDUCATIVA QUE PREVALE ACTUALMENTE

Una revisión publicada en 2021, realizada en Ecuador por Osorio L, Vidanovic A, y Finol, M, describe la identificación de 35 documentos relacionados con el Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA), sin embargo, para estos autores, únicamente 15 trabajos cumplieron con los criterios de pertinencia, alcance científico y nivel de profundidad del PEA. En esta investigación a pesar de que reconocen que el PEA en realidad es un conjunto de al menos tres procesos: el de enseñar, el de educar y el de enseñanza aprendizaje mismo, dejan de lado los procesos de cambio; profundizan únicamente en el PA y en el PEA, en tanto que se enfocan exclusivamente el proceso didáctico mismo sin considerar otros elementos involucrados y otros procesos que componen cada uno de estos procesos del PEA y aunque mencionan que el contexto es parte fundamental, dejan fuera otros elementos como las condiciones de vida de alumno, el profesor, la relación docente alumno y los procesos de determinación el PEA (Figura 1). Para estos profesionales, el PEA es el sistema de comunicación deliberado que involucra la implementación de estrategias pedagógicas con el fin de propiciar aprendizajes y mencionan a Abreu, Barrera, Breijo y Bonilla (2018), quienes argumentan que:

> «...el PEA es comunicativo, el docente organiza, expresa, socializa y proporciona los contenidos científico-históricos-sociales a los estudiantes y estos, además de construir su propio aprendizaje, interactúan con el docente, entre sí, con sus familiares y con la comunidad que les rodea: aplicando, debatiendo, verificando o contrastando dichos contenidos...», sin considerar de manera profunda, el constructo biológico, individual y social de ambos actores.

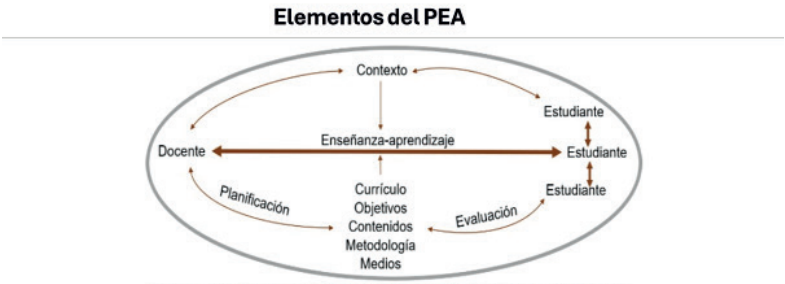


Figura 1. Relación de los elementos del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje.
Elaborado por: Osorio, Vidanovic y Finol, 2021.

El modelo educativo actual, concibe al acto educativo como un proceso conformado por la enseñanza de los sujetos docentes y el aprendizaje de los sujetos estudiantes (PEA). Este modelo es considerado complejo, multidireccional e incluye el contexto, los actores, la metodología, los medios y los contenidos.

2.2. DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE CAMBIO (PEAC), AL COMPLEJO PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE CAMBIO (CEAC)

El proceso de enseñanza aprendizaje cambio (PEAC), consiste en primer lugar, en una relación social derivada de un proceso de comunicación, en el cual un individuo (el docente -formal o no-), transmite un mensaje (saber y conocimiento), a otro individuo receptor (el alumno), con la finalidad (inmediata, mediata o tardía) de transformar una actitud (conducta) de manera activa (acción) o pasiva (omisión).

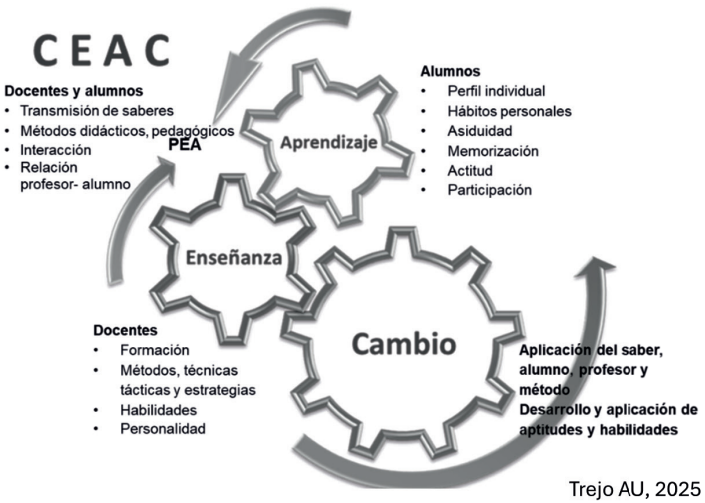
Este proceso se puede dar en cualquier espacio de realización social, de manera temporal o atemporal, directo o indirecto, personal o impersonal, sin embargo, más que un proceso unidireccional y dado que cada uno de sus componentes y sus medios es en sí mismo un proceso, constituye más bien un complejo, el complejo enseñanza aprendizaje cambio (CEAC), ya que ni es estático, ni uniforme, ni llano, ni simple, ni homogéneo, ni homólogo. El CEAC contempla no solo la habilidad, la formación y la aptitud del docente (qué es heterogénea, dinámica, diversa, y adaptable), considera también la calidad, las condiciones, la fuerza y la cantidad del mensaje (el saber que se transmite), así como el perfil, las necesidades, las condiciones, la disponibilidad y actitud del alumno, además de las posibilidades reales y el logro mismo del cambio de conducta (y toda la interacción de estos procesos en conjunto). Es decir, la educación es un fenómeno complejo y no atribuible a alguno de sus componentes, ni siquiera a la suma del conjunto de ellos (Trejo AU, 2025).

Un ejemplo de esto puede visualizarse al analizar la aplicación de un saber en el campo de la salud: el lavado de manos. En este ejemplo, de manera general, podemos

considerar que en el campo de los profesionales de la salud, el docente cuenta con todas las cualidades formativas y las estrategias para emitir el mensaje de enseñanza, los objetivos de este saber son claros, precisos y vastos. Las estrategias didácticas y los recursos para hacerlo están disponibles y los medios para lograrlo son óptimos. El mensaje de enseñanza se emite en las mejores condiciones. Los alumnos son personas profesionales sensibles al tema, tienen formación y experiencia para recibir y entender el saber. El mensaje se emite, se difunde, hay retroalimentación y claridad en la aceptación del mensaje, la memorización es buena, la evaluación ideal, el resultado: solo un porcentaje de alumnos se lava las manos ¿qué faltó aquí? Esta pregunta nos lleva a considerar que en el conjunto de procesos que conforman el CEAC, existen elementos aún no identificados.

2.3. CARACTERÍSTICAS DEL CEAC

El CEAC puede comprenderse como un conjunto de procesos educativos interrelacionados de manera dinámica que sintetizan la actividad docente (la de enseñar), la de aprender y la de transformar la conducta. Procesos que se realizan dentro y fuera de las aulas y de las instituciones identificadas como educativas, es decir, el CEAC puede definirse entonces como un fenómeno integral, psico socio biológico, en el cual interactúan de manera dinámica, multidireccional y reversible una serie de procesos educativos, específicamente de enseñanza, aprendizaje (hasta la última impronta neurobiológica que le da sustrato), cambio (de conducta) y los propios de enseñanza aprendizaje (PEA). Estos cuatro universos de procesos se conjugan y se desarrollan en escenarios específicos propios, están sujetos a un conjunto de determinantes e interactúan con sus propios resultados (Figura 2).

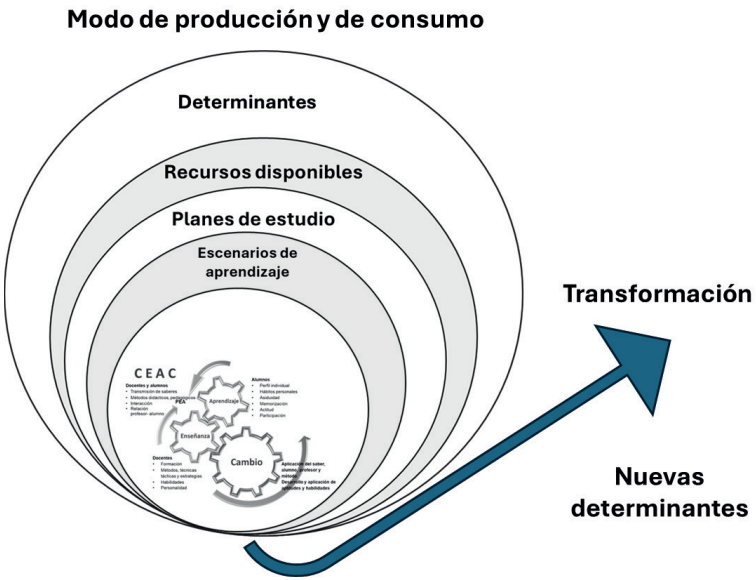


Trejo AU, 2025

Constituye un fenómeno de particular complejidad, de un conjunto de fenómenos abiertos entendidos dentro del campo de la educación. Y bajo estos razonamientos, constituye un planteamiento teórico, que busca desagregar el conjunto de macroprocesos que conforman el acto educativo, con fines metodológicos para estudiar, analizar y evaluar cada uno de sus componentes de manera separada e independiente o bien, de manera conjunta e interdependiente.

2.4. PROCESOS QUE DETERMINAN EN CEAC

Adicionalmente a la complejidad propia del CEAC, existe una serie de fenómenos que lo determinan de manera directa o indirecta: el modo de producción, los recursos disponibles, planes de estudio, escenarios de aprendizaje (Figura 3). Al momento de la elaboración de este manuscrito, no todos los procesos son claros ni están descritos en su totalidad, únicamente se describen los que se perciben, como procesos componentes de cada uno de los macroprocesos componentes del CEAC.



2.5. PROCESO DE ENSEÑANZA (PE)

Lejos de la visión tradicional que considera el proceso de enseñanza como una sola actividad (la de enseñar -y en contextos institucionales también la de evaluar y controlar-), en la cual un individuo idealizado frente agrupo (el docente) expone cierta carga de conocimiento (mediante variados y particulares métodos) y con ello transforma el perfil, la cantidad y los contenidos cognitivos de sus alumnos, el acto de enseñar

en aula conlleva múltiples procesos, y no todos dependen del docente, un sujeto multideterminado socialmente, tanto en su rol (como docente), como en su ser individual, sus habilidades, sus actitudes y su formación profesional.

Los distintos procesos que comprenden el proceso de enseñanza pueden incluir: la formación docente, desde ese nivel, no puede compararse el acto educativo de un docente capacitado de manera especial en un determinado tema que alguien que improvisa, el dominio de habilidades y la personalidad del docente; así como el conocimiento, el dominio y la experiencia de ciertos métodos, técnicas, tácticas y estrategias (conocimiento, dominio, ejecución, respuesta y recursos), la dinámica misma de la clase y la presencia de ciertos elementos sociales y medioambientales al momento del acto de enseñar. Así mismo, en el PE se transmiten de manera colateral, además de los saberes y el conocimiento: sentimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, inquietudes, confianza, seguridad, motivaciones, poder y una lluvia de micro saberes qué no forman parte de los objetivos [además de las antítesis de todo esto: rencor, frustración, confusión, inseguridad, miedo, apatía, frustración, angustia y mentiras].

2.6. PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (PEA)

El PEA, que ya ha sido abordado con anterioridad en este artículo, señalado como una concepción que en la manera tradicional comprendía todo el acto educativo en su conjunto, pero que en realidad es un conjunto de procesos que comprenden uno de los macroprocesos que conforman el CEAC. Para este trabajo, los procesos de enseñanza aprendizaje se refieren esencialmente a los métodos didácticos y pedagógicos empleados en escenarios determinados, al proceso mismo de transmisión de saberes en el ejercicio de estos métodos, a su asimilación por el entorno grupal presente, pero también a la interacción de los actores: relación profesor-alumno, relación profesor-alumnos, relación alumno-alumno y el autoaprendizaje (del docente -y del algunos alumnos que ejercen la docencia de manera discreta-) que resulta de estos procesos.

2.7. PROCESOS DE APRENDIZAJE (PA)

El PA no se refiere a sujetos pasivos (alumnos) en proceso de memorización o individuos que graban en sus mentes cada movimiento de sus profesores y los asimilan de manera instantánea siempre y cuando pongan atención, estén callados, inmóviles y no se distraigan. Nada de eso, aunque es la concepción tradicional y cultural de las instituciones, las familias y la sociedad actual, el PA va más allá. Los alumnos no son grabadoras, ni cámaras fotográficas instantáneas, ni seres estáticos. Todo lo contrario, los alumnos

son seres vivos, sistemas multiorgánicos complejos, abiertos y dinámicos de la más alta perfección, determinados biológica, social, cultural e históricamente; diferentes entre sí, con un historial de vida completamente distinto, particular, complejo y con un perfil muy particular que hace diferentes las habilidades, las aptitudes, actitudes, competencias, aspiraciones y gustos de cada quien.

Por lo anterior, los procesos de aprendizaje aluden a esta complejidad y se refieren a diversos procesos como el perfil individual, los hábitos personales, la actitud, la praxis cognitiva, la asiduidad, la participación y los procesos biológicos: neurológicos (Ardila A y Ostrosky-Solís F, 2008, Puebla WRS, 2009), fisiológicos y bioquímicos que se sintetizan en la capacidad de memorización, en la cual se puede resumir de manera tangible, la impronta del saber individual. Cada uno de estos micro procesos es en sí mismo un complejo dinámico, interactivo interdependiente, y determinado sobre todo de factores individuales como los estilos de vida de los estudiantes, además de elementos biológicos, psicológicos y sanitarios; así como de factores familiares como la dinámica familiar, las condiciones de vida; factores escolares como la infraestructura, la organización, el profesorado, los compañeros y el medio ambiente; además de elementos sociales, culturales y naturales. Todos estos componentes modifican, alteran y determinan los procesos de aprendizaje de cada alumno, en cada situación particular.

Vale señalar que el proceso de aprendizaje no solamente se desarrolla en las aulas, ni mediante la relación directa del profesor y el alumno. Además del ámbito escolar, la recepción de saberes se puede adquirir de la televisión, la radio, los diarios, revistas, libros, redes sociales, la familia, así como de las instituciones de salud, deportivas o culturales (Trejo AU, 2011). Todas estas fuentes del aprendizaje refuerzan de manera permanente, lo adquirido durante la actuación del docente en clase. Y obviamente el acceso, exposición y uso de estos recursos no siempre identificados en el mundo escolar dedicado a la enseñanza, favorece de manera potencial, la materialización biológica del PA.

Tabla 1. Fuentes de adquisición de conocimiento.

Fuente	**%)**
Servicios médicos	68.8
Televisión	57
Escuela	48.6
Revistas	40.9
Libros	38.5
Radio	38.5
Diarios	32.7

Fuente	%)
Familia	28.4
Otros	8.7

En este estudio sobre la adquisición de conocimiento sobre el CACU y su prevención, la forma más predominante para asimilar conocimiento no fue la escuela, sino los servicios médicos (Trejo AU, 2011)

2.8. PROCESO DE CAMBIO (PC)

El proceso de cambio representa el objetivo consciente final de la educación: la transformación. El sustrato del aprendizaje está en el cuerpo, mientras que el del cambio está en la práctica social. El cambio está en la reproducibilidad de lo aprendido. En la proyección exterior del aprendizaje que guarda el cuerpo. Se puede dar en las aulas de manera ficticia (experimental) y en la sociedad de manera real (práctica social). El cambio puede consistir en la aplicación de cierto saber por el alumno e incluso pro el profesor y la forma de hacerlo (el método). También el PC puede consistir en el desarrollo y la aplicación de actitudes, aptitudes, competencias y habilidades, es decir, no solo de un saber monográfico en particular.

- Aplicación en el aula (experimental)
- Aplicación en la vida (social)
- Aplicación del saber: alumno, profesor y método
- Desarrollo y aplicación de actitudes, aptitudes, competencias y habilidades.

2.9. EL ACTO EDUCATIVO

Para poder concluir con el desarrollo de este trabajo, dado lo amplio, inespecífico y complejo del CEAC, para aludir un hecho educativo *in situ,* un acto referente al tema educativo delimitado, con actores individuales en un contexto y plan de estudios definido, se propone el uso del término acto educativo.

A la luz de esta definición, el acto educativo, constituye la representación abstracta, la partícula atómica del CEAC. Es decir que, para un solo acto educativo (efectivamente realizado), se tendrían que delimitar cada uno de los micro procesos convergentes del CEAC, un punto nuclear de convergencia de todas las variables, que participan de manera positiva en la individualidad material, social, psicológica, biológica, y temporoespacial de cada conocimiento adquirido de manera concreta, efectiva y eficiente, capaz de ser reproducida socialmente (podría constituirse a partir del perfil biopsicosocial del aspirante a determinado programa de estudios, la ejecución objetiva y efectiva de los PE, PA, PEA y el resultado garantizado del acto en su conjunto: la reproducibilidad).

3. CONCLUSIONES

Como es posible comprender tras las reflexiones expuestas en el presente trabajo, el PEA es un concepto limitado, que se centra en actividades didácticas, dejando fuera procesos que forman parte del acto educativo. Frente a estas limitaciones, el CEAC constituye un concepto que permite estudiar de manera integral los fenómenos relacionados con el acto educativo, y va más allá de las concepciones institucionales formales. Por lo que es indispensable estudiar a detalle cada uno de los procesos que forman parte de los macroprocesos del CEAC.

Así mismo, es importante realizar en el futuro diversas investigaciones que partan de la concepción del CEAC, con el fin de documentar cada uno de los procesos que lo conforman, permitiendo comprender el nivel de influencia de cada uno en actos educativos específicos.

A manera de cierre de esta exposición, se puede comprender que es factible considerar que actualmente, dado el desarrollo científico internacional, el acceso a las redes sociales informáticas, al uso de programas de inteligencia artificial, la cotidianidad en el uso de herramientas técnicas de la información, la disponibilidad de aparatos de alta tecnología y ordenadores complejos de fácil manejo y amplias funciones, es posible el desarrollo de instrumentos que permitan identificar y delimitar dentro el CEAC, los puntos específicos que puedan favorecer, intensificar, hacer eficiente y efectivo el acto educativo (o los actos educativos) en los diferentes espacios de realización escolar de cada individuo, de cada grupo y de cada población. Es decir, se puede crear un historial educativo individual, dinámico y colectivo que incluya los componentes estructurales del CEAC completos de cada individuo y aplicarlo a cada nuevo escenario de formación educativa. Para que de esta manera, sea posible delimitar qué factores se deben modificar, favorecer, o bloquear en cada caso para mejorar la eficiencia educativa, poder medirla, evaluarla, potenciarla, o en su caso, transformarla.

REFERENCIAS

Ardila A y Ostrosky-Solís F. (2008). “Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas”. Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias. 8(1) 1-21.

Abreu, Y.; Barrera, A.; Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. Mendive 16 (4) 610 – 623. http://scielo.sld.cu/pdf/men/v16n4/1815-7696-men-16-04-610.pdf

Altamirano CR. (2025). Material de apoyo para la Sesión 3 del Seminario Innovación para el diseño de escenarios de aprendizaje [Conferencia]. https://programasadistancia.campusvirtualuic.mx/pluginfile.php/91111/mod_resource/content/1/Sesi%C3%B3n%203.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (CDHCU)/ Secretaría General (SG), Secretaría de Servicios Parlamentarios (SSP). (2024). Ley General de Educación. Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019, DOF 07-06-2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Cañedo, C. (2008). Fundamentos Teóricos para la Implementación de la Didáctica en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje. Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, material de consulta para docentes. http://www.eumed.net/libros-gratis/2008b/395/index.htm

Espejo R, SarmientoR R (2017). Manual de apoyo docente, Metodologías activas para el aprendizaje, Universidad Central de Chile, Dirección de Calidad Educativa Vicerrectoría Académica, Santiago, 2017. https://www.postgradosucentral.cl/profesores/download/manual_metodologias.pdf

Estupiñan, J.; Carpio, D.; Verdesoto, J. y Romero, V. (2016). Participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior de Ecuador. Magazine de las Ciencias 1 (2) 35 – 50. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/50

Harrera, C. y Fraga, R (2009). Etapas del Proceso Pedagógico. Alteridad 4 (2). 14 – 19. https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249003.pdf

Osorio GL, Vidanovic GMA, y Finol de FPM. (2021). Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. Revista Qualitas , 23(23), 001 - 011. https://doi.org/10.55867/qual23.01

Pinto, N. (2012). El Acto Didáctico del Docente. Una Perspectiva Multidimensional. Dialógica 9 (2). 86 – 110. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/1541

Puebla Wuth, R. S. (2009). Las Funciones cerebrales del aprendiendo a aprender (Una aproximación al sustrato neurofuncional de la Metacognición). Revista Iberoamericana De Educación, 50(3), 1–10. https://doi.org/10.35362/rie5031865

Rodríguez, I. y Pando A. (2012). El Proceso de Enseñanza – Aprendizaje en la Formación de la Fuerza de Trabajo Calificada de Nivel Medio: Sus Componentes. Varela, 2 (29-2011) 1- 16. http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv2903.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP)(2024). Plan de Estudio 2022 y Marcos Curriculares, primera edición. CDMX, México. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

SEP. (2024). GLOSARIO DE TÉRMINOS. Educación Básica 2024. https://www.f911.sep.gob.mx/2024-2025/Documento/Glosarios/Glosario_B.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior/SEP. (Sin fecha). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

SEP. (Sin fecha). La Nueva Escuela Mexicana: Material de apoyo para las y los docentes de educación básica, Inicial, preescolar, primaria y secundaria. http://dformacioncontinuahgo.seph.gob.mx/qr_die/libro1.pdf

Trejo Amador U. (2011). ¿Por qué las mujeres no se hacen el Papanicolaou?, Editorial Académica Española, Alemania, 55.

Trejo Amador, U. (2025). Procesos que Determinan el Complejo Enseñanza Aprendizaje Cambio (CEAC). Ibero Ciencias - Revista Científica Y Académica - ISSN 3072-7197, 4(2), 474-499.

Trejo Amador, U. (2025). Fuera del Aula. Revisión de Actores Docentes no Reconocidos Socialmente. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(3), 7523-7544. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18381 https://doi.org/10.63371/ic.v4.n2.a78

Trejo Amador, U. (2026). El Complejo Enseñanza Aprendizaje Cambio (CEAC). (2026). Emergentes - Revista Científica, 6(1), 117-131. https://doi.org/10.60112/erc.v6.i1.658

Trejo Trejo Amador, U. (2026). Evaluación del Complejo Enseñanza Aprendizaje Cambio (CEAC). Una actividad que Quizá no Existe. Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible, 4(2), 671-689. https://doi.org/10.65011/prismaods.v4.i2.125

Trejo Amador, U. (2026). Planeación Educativa: Innovación Pensada desde los Procesos que Determinan el CEAC. Ibero Ciencias - Revista Científica Y Académica - ISSN 3072-7197, 5(2), 2548-2568. https://doi.org/10.63371/ic.v5.n2.a1167

Vargas, G. (2017). Recursos Educativos Didácticos en el Proceso de Enseñanza - Aprendizaje. Educación Médica Continua, 58 (1) 69- 74. En: http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf

Vílchez, N. (2004). Una revisión y Actualización del Concepto de Currículo. Telos, 6 (2). P. 194 – 208. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436492

Yánez, P. (2016). El Proceso de Aprendizaje: Fases y Elementos Fundamentales. San Gregorio 1 (11) 71 – 81. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585727

CAPÍTULO 13

LABORATORIOS VIVOS Y AGROTURISMO BIOCULTURAL: CARTOGRAFÍA SOCIAL DE LA PERMANENCIA JUVENIL RURAL

Data de submissão: 31/07/2026
Data de aceite: 18/08/2026

Alba Lucía Lucumí Silva[1]
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Facultad de Ciencias Sociales
Programa de Trabajo Social
Bogotá, Colombia
https://orcid.org/0000-0003-3869-2308

Juan Felipe Quintero Leguizamón
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Facultad de Ciencias Sociales
Bogotá, Colombia
https://orcid.org/0000-0002-5896-8319

Resumen: Este capítulo analiza la cartografía de las vocaciones productivas y bioculturales de la juventud rural en la Inspección de Santa Elena (Cauca), como estrategia para la permanencia escolar y la prevención de la deserción juvenil. A partir de una metodología cualitativa fundamentada en la Cartografía Social Gamificada y la sociología sentipensante, se realizaron talleres participativos con estudiantes y docentes de las sedes educativas rurales de la zona (San Bernardo, El Rosal, San Miguel, entre otras). Los hallazgos evidencian que, frente a las tensiones estructurales del territorio –como el deterioro de la red vial y el impacto de las temporadas invernales–, emergen nodos de bienestar comunitario (polideportivos, miradores, huertas escolares y espacios de integración) que actúan como dispositivos de arraigo y cohesión social. Asimismo, se identificó un denso potencial en las cadenas productivas agroindustriales locales, principalmente asociadas a la transformación del café, la panela, la apicultura y las huertas pedagógicas. Se concluye que la resignificación de la escuela rural como un "laboratorio vivo" permite articular el saber técnico-agrícola con proyectos de agroturismo comunitario y educación ambiental sustentable. Esta convergencia transforma el espacio pedagógico en un escenario de resistencia y desarrollo endógeno, ofreciendo a los jóvenes alternativas reales de vida, empleo y pertenencia en su propio territorio.

PALABRAS CLAVE: agroturismo comunitario; laboratorios vivos; cartografía social; juventud rural; permanencia escolar.

LABORATÓRIOS VIVOS E AGROTURISMO BIOCULTURAL: CARTOGRAFIA SOCIAL DA PERMANÊNCIA JUVENIL RURAL

RESUMO: Este capítulo analisa o mapeamento das vocações produtivas e bioculturais da juventude rural na Inspeção de Santa Elena (Cauca), como uma estratégia para a permanência escolar e a prevenção da evasão juvenil. A partir de uma metodologia qualitativa

[1] Autor de correspondencia.

fundamentada na Cartografia Social Gamificada e na sociologia sentipensante, foram realizados oficinas participativas com estudantes e professores das sedes educativas rurais da região (San Bernardo, El Rosal, San Miguel, entre outras). Os achados evidenciam que, diante das tensões estruturais do território – como o deterioramento da rede viária e o impacto dos períodos de chuva –, emergem nós de bem-estar comunitário (quadras poliesportivas, mirantes, hortas escolares e espaços de integração) que atuam como dispositivos de pertencimento e coesão social. Além disso, identificou-se um denso potencial nas cadeias produtivas agroindustriais locais, associadas principalmente ao processamento do café, da rapadura (*panela*), à apicultura e às hortas pedagógicas. Conclui-se que a ressignificação da escola rural como um "laboratório vivo" permite articular o conhecimento técnico-agrícola com projetos de agroturismo comunitário e educação ambiental sustentável. Essa convergência transforma o espaço pedagógico em um cenário de resistência e desenvolvimento endógeno, oferecendo aos jovens alternativas reais de vida, emprego e pertencimento em seu próprio território.
PALAVRAS-CHAVE: agroturismo comunitário; laboratórios vivos; cartografia social; juventude rural; permanência escolar.

LIVING LABS AND BIOCULTURAL AGRITOURISM: SOCIAL MAPPING OF YOUTH RURAL PERMANENCE

ABSTRACT: This chapter analyzes the mapping of productive and biocultural vocations among rural youth in the Inspection of Santa Elena (Cauca), as a strategy for school retention and the prevention of youth dropout. Based on a qualitative methodology rooted in Gamified Social Mapping and sentipensante sociology, participatory workshops were conducted with students and teachers from rural school branches in the area (San Bernardo, El Rosal, San Miguel, among others). Findings demonstrate that despite structural territorial tensions – such as deteriorated road networks and severe winter conditions, community well-being nodes (sports fields, lookouts, school gardens, and social gathering spaces) serve as devices for local attachment and social cohesion. Furthermore, a significant potential was identified in local agro-industrial value chains, primarily linked to coffee processing, sugarcane panela, beekeeping, and pedagogical gardens. The study concludes that redefining the rural school as a "living lab" enables the integration of technical agricultural knowledge with community agritourism and sustainable environmental education. This convergence transforms the educational space into a scenario of resistance and endogenous development, providing young people with tangible life, employment, and belonging opportunities within their territory.
KEYWORDS: community agritourism; living labs; social mapping; rural youth; school retention.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza en contextos rurales en América Latina debe lidiar con tensiones estructurales que han sido históricas: la brecha en infraestructura, conectividad, condiciones climáticas extremas, y pocas posibilidades de empleo formal para las nuevas

generaciones. Tales problemáticas afectan de manera directa las tasas de abandono escolar y al despoblamiento rural, ya que los jóvenes tienden a ver el campo como un lugar sin oportunidades socioeconómicas.

En la Inspección de Santa Elena, ubicada en el suroccidente caucano, estas realidades se manifiestan en la cotidianidad de sus comunidades. Factores como el deterioro sistemático de la red vial interveredal y los impactos recurrentes de las temporadas invernales obstaculizan la movilidad física y dificultan el acceso continuo a las instituciones educativas. Sin embargo, frente a estas adversidades de índole material y geográfica, emergen dinámicas comunitarias, identitarias y afectivas que configuran formas de resistencia y arraigo al territorio.

El presente capítulo analiza cómo la resignificación de la escuela rural –transformándose en un *Laboratorio Vivo*– y la proyección del *Agroturismo Biocultural* pueden constituirse en estrategias efectivas para la permanencia escolar y el fortalecimiento de las vocaciones productivas de la juventud. La investigación toma como insumo empírico los hallazgos de la Jornada de Cartografía Social Gamificada realizada en la Institución Educativa Santa Elena, en la cual participaron estudiantes, egresados y docentes de diversas sedes veredales como San Bernardo, El Rosal y San Miguel.

A través de esta metodología participativa y sentipensante, se mapearon dos dimensiones fundamentales del territorio: por un lado, los *nodos de felicidad y bienestar comunitario* (polideportivos, miradores, estanques naturales y huertas escolares) que actúan como dispositivos de cohesión social; por otro lado, los *valores y vocaciones agroindustriales* concentrados en la cadena productiva del café, la transformación de la panela, la apicultura y las buenas prácticas agrícolas.

El objetivo central de este trabajo es articular teóricamente estas evidencias empíricas desde la sociología rural y los estudios críticos del turismo comunitario. Se busca demostrar que la articulación entre el saber técnico-agrícola local y las apuestas de agroturismo sustentable no solo diversifica la economía veredal, sino que fortalece la identidad juvenil y ofrece alternativas tangibles de permanencia, arraigo y desarrollo endógeno en el territorio.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. SOCIOLOGÍA DEL ESPACIO HABITADO Y GEOGRAFÍAS DE LA PERTENENCIA

La interpretación de la territorialidad rural exige trascender las lecturas meramente cartográficas para comprender cómo las comunidades significan su entorno. Desde la sociología del espacio, los lugares no es que sean escenarios neutrales sino que son

construcciones sociales resultantes de la práctica cotidiana y los afectos intersubjetivos (Lefebvre, 2013). En este sentido, la pertenencia al territorio es una categoría fundamental para pensar a las juventudes rurales, ya que los lazos socioafectivos construidos en el ámbito escolar y comunitario contribuyen a modelar las expectativas de quedarse o partir (Ingold, 2021). Investigaciones recientes en educación rural subrayan que la prevención del desarraigo no se limita a la provisión de infraestructura, sino a la consolidación de espacios de arraigo donde los jóvenes experimenten agencia y reconocimiento (Corvalán & Morales, 2022).

En comunidades rurales expuestas a vulnerabilidades climáticas o deficiencias de conectividad vial, los puntos de encuentro colectivo —como polideportivos, miradores veredales y parcelas agrícolas— operan como nodos de bienestar y refugio socioemocional (Sampson, 2019). Estos entornos comunitarios actúan como entramados protectores que fortalecen la resiliencia social y atenúan la percepción de aislamiento en las veredas (Mendoza et al., 2024).

2.2. TENSIONES SOCIOESPACIALES Y PERMANENCIA EDUCATIVA RURAL

Las tensiones entre fuerzas históricamente determinantes y nuevas dinámicas que marcan a la vida rural de sus márgenes, determinan los condicionantes estructurales de las futuras generaciones en la educación. De acuerdo con las teorías de justicia territorial las desigualdades en accesibilidad física y en infraestructura escolar son formas de segregación espacial que atentan contra el derecho a la educación (Soja, 2014). En el contexto rural, tales asimetrías se manifiestan tanto en los desplazamientos complejos en temporada de invierno como en el deterioro de la red vial interveredal (García-Huidobro, 2022).

Frente a estas adversidades, la escuela rural se convierte en un territorio de negociación activa entre las limitaciones materiales y los proyectos de vida comunitarios (Echeverri & Ribero, 2023). La retención y permanencia de los estudiantes no depende únicamente de la cobertura formal, sino de la capacidad institucional para articular los contenidos curriculares con las expectativas de la juventud y las dinámicas productivas de sus veredas (Fernández-Lozano, 2021).

2.3. AGROTURISMO SUSTENTABLE Y LA ESCUELA COMO *LIVING LAB*

El agroturismo comunitario y el turismo rural han cobrado relevancia como vías de diversificación económica en territorios agrarios. No obstante, enfoques críticos advierten sobre los riesgos de la desacralización del trabajo agrícola o el desplazamiento

de las actividades tradicionales cuando la actividad turística se orienta al consumo de masas sin arraigo local (Lane & Kastenholz, 2018). Para mitigar estos impactos, se promueve el agroturismo biocultural de base comunitaria, en el cual las familias rurales gestionan activamente sus paisajes, patrimonios alimentarios y procesos productivos (Sharpley, 2020).

En esta perspectiva, el concepto de *laboratorio vivo* (*living lab*) redefine la función pedagógica de la escuela rural al transformar el entorno escolar y productivo en una red abierta de aprendizaje experimental (Steen & van Bueren, 2017). La integración de actividades como la apicultura, el beneficio del café, la producción de panela y el cultivo de huertas bajo la metodología de laboratorio vivo permite conectar el saber técnico-agrícola con el agroturismo educativo, ofreciendo a los jóvenes rurales oportunidades concretas de emprendimiento, innovación y arraigo productivo en su propio territorio (Vazquez-García et al., 2023).

3. METODOLOGÍA: CARTOGRAFÍA SOCIAL GAMIFICADA Y TRABAJO DE CAMPO

3.1. ENFOQUE Y DISEÑO CUALITATIVO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo-participativo de corte interpretativo (Creswell & Poth, 2018). Este diseño permitió aprehender las dinámicas socioculturales, las percepciones y las vivencias de la comunidad educativa respecto a la permanencia escolar y el desarrollo territorial. Para ello, se articuló la metodología de la cartografía social participativa con elementos de lúdica y gamificación, con el fin de facilitar el diálogo intergeneracional y el mapeo colectivo de saberes (Barragán & Torres, 2021).

3.2. CONTEXTO TERRITORIAL Y PARTICIPANTES

El trabajo de campo se llevó a cabo en la Inspección de Santa Elena, jurisdicción del municipio de Piendamó, departamento del Cauca. La experiencia tuvo lugar en la Institución Educativa Santa Elena durante la jornada investigativa del 18 de junio de 2026. La población participante estuvo conformada por un grupo heterogéneo de 45 actores comunitarios, distribuidos entre estudiantes de educación secundaria y media, egresados, docentes y líderes veredales pertenecientes a las sedes de San Bernardo, El Rosal, San Miguel, Los Pinos y la cabecera de Santa Elena.

3.3. INSTRUMENTOS Y PROTOCOLO DE GAMIFICACIÓN

La recolección de información cualitativa se estructuró a partir de una matriz de cartografía social gamificada dividida en dos grandes momentos de diagnóstico participativo:

1. Mapeo de Factores de Felicidad y Bienestar: Los participantes identificaron y localizaron espacialmente los “nodos de felicidad”, comprendidos como infraestructuras, paisajes y espacios de sociabilidad (polideportivos, estanques, miradores, la huerta escolar y eventos comunitarios) que fortalecen la salud emocional, el tejido social y la motivación para asistir a la escuela.
2. Mapeo de Vocaciones y Valores Agroindustriales: Se ubicaron en el territorio las cadenas productivas consolidadas y emergentes (cultivo y beneficio de café, producción de panela, proyectos apícolas, huertas agroecológicas y crianza de animales menores), identificando las buenas prácticas agrícolas y las fortalezas técnicas de cada vereda.

Asimismo, la técnica incorporó la identificación de tensiones socioespaciales, donde los actores cartografiaron los nudos críticos que vulneran la permanencia escolar, tales como el deterioro severo de la malla vial interveredal y las afectaciones periódicas derivadas de las temporadas invernales.

3.4. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN CARTOGRÁFICA

La información recopilada en la jornada se sistematizó a partir de la consolidación de las convenciones cartográficas y los registros del acta del taller participativo del 18 de junio de 2026. Los datos espaciales y cualitativos se organizaron formalmente en dos matrices analíticas principales:

- Matriz de Nodos de Felicidad y Bienestar: Registro y clasificación de las infraestructuras recreativas, espacios naturales y encuentros comunitarios identificados por cada vereda como protectores del clima escolar.
- Matriz de Vocaciones Agroindustriales: Identificación y mapeo de las líneas productivas (café, panela, apicultura y huertas), junto con el registro de las demandas de infraestructura vial y tecnológica manifestadas por la comunidad educativa.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: MAPEO DE LA TERRITORIALIDAD EN SANTA ELENA

4.1. NODOS DE FELICIDAD Y FACTORES DE BIENESTAR COMUNITARIO

El análisis de las convenciones cartográficas elaboradas por los participantes visibilizó que el bienestar y la motivación para asistir a la escuela se encuentran estrechamente ligados a la red de espacios públicos y comunitarios distribuidos en las veredas. En el mapa territorial, la comunidad identificó como "nodos de felicidad" a las infraestructuras de esparcimiento (polideportivos, canchas de fútbol), las fuentes hídricas y estanques naturales, los miradores y los espacios de integración comunitaria como bingos y campeonatos veredales.

En el ámbito estricto del predio escolar, la huerta pedagógica emergió como un espacio neurálgico que trasciende la producción agrícola, configurándose como un entorno socioafectivo donde los estudiantes experimentan gozo, trabajo colaborativo y pertenencia institucional. Como señalan Corvalán y Morales (2022), los factores de retención escolar en áreas rurales no responden únicamente a estímulos académicos formales, sino a la existencia de entornos socioafectivos seguros que consolidan el sentido de pertenencia y mitigan el deseo de emigrar.

4.2. CARACTERIZACIÓN MICROTERRITORIAL Y LECTURA COMPARATIVA POR VEREDAS

Para comprender la complejidad socioespacial de la comunidad educativa de la IE Santa Elena, la cartografía social gamificada permitió desagregar las dinámicas específicas de cada uno de los microterritorios que integran la institución. A partir de las convenciones ubicadas en los mapas por los estudiantes, docentes y líderes locales, se evidencia un mapa heterogéneo donde las vocaciones agroindustriales y las oportunidades de bienestar varían según la ubicación geográfica y la infraestructura disponible en cada vereda.

4.2.1. Vereda San Bernardo: La Cadena del Café y la Exigencia Tecnológica

La vereda San Bernardo se cartografió con una marcada dominancia en el cultivo y procesamiento primario del café (fases de siembra, beneficio y secado). En esta zona, la comunidad identificó el saber cafetero como la base económica de los hogares y la principal fuente de aprendizaje práctico intergeneracional. Sin embargo, la cartografía evidenció que la producción se mantiene en un estadio predominantemente extractivo o de venta de materia prima en verde.

Los participantes de esta vereda enfatizaron la urgente necesidad de incorporar la formación en Buenas Prácticas Agrícolas (BPA) y capacitar a la juventud en fases avanzadas de la cadena de valor, tales como la tostión, molienda, catación y empacado comercial. Desde la perspectiva del arraigo rural, la ausencia de tecnología de procesamiento local es percibida por los jóvenes como una limitante para su desarrollo socioeconómico, lo que tensiona su permanencia en el territorio al no visualizar alternativas de emprendimiento más allá de la recolección tradicional.

4.2.2. Veredas El Rosal y San Miguel: La Cultura Cañedora y la Soberanía Alimentaria

En las veredas El Rosal y San Miguel, la cartografía visibilizó la presencia central de la caña panelera y la infraestructura tradicional de los trapiches. La producción de panela representa un pilar de la identidad comunitaria y del trabajo asociativo veredal; no obstante, los mapas reflejaron la preocupación por la falta de diversificación y la baja eficiencia técnica en los procesos de molienda y moldeo.

A la par de la caña, en ambas veredas se mapeó una fuerte presencia de huertas agroecológicas familiares y escolares. Estos espacios fueron clasificados con doble funcionalidad: por un lado, como garantizadores de la soberanía alimentaria del hogar; por el otro, como entornos de bienestar socioemocional y aprendizaje práctico. Los docentes de estas sedes destacaron que las huertas funcionan como “aulas abiertas” donde la integración de saberes tradicionales sobre conservación de suelos y cultivo limpio fortalece el sentido de pertenencia de los niños y jóvenes hacia su entorno natural.

4.2.3. Vereda Los Pinos y Cabecera de Santa Elena: Pecuaria Menor, Apicultura y Nodos de Encuentro

En la vereda Los Pinos y en el casco veredal de Santa Elena, la cartografía reveló un perfil productivo diversificado hacia la apicultura (manejo de abejas y polinizadores) y el crío de especies menores (avícolas y cuyícolas). La apicultura, en particular, fue resaltada por los estudiantes como un proyecto de alto valor pedagógico e ecológico, con potencial para articularse a iniciativas de conservación biocultural y turismo educativo.

Asimismo, por su condición de centralidad geográfica, la cabecera de Santa Elena y la vereda Los Pinos concentran los principales nodos de felicidad y esparcimiento comunitario identificados en el taller. La presencia del polideportivo principal, las canchas de fútbol, los estanques naturales y los miradores convierte a este sector en el epicentro del encuentro interveredal. En estos lugares se desarrollan las actividades de integración colectiva mapeadas por la comunidad, tales como campeonatos deportivos, bingos benéficos y festividades escolares, las cuales actúan como catalizadores de

la cohesión social, la salud mental juvenil y el alivio del estrés derivado de las faenas agrícolas rutinarias.

4.3. DISCUSIÓN TEÓRICA: LA HUERTA ESCOLAR Y LAS GEOGRAFÍAS AFECTIVAS DEL ARRAIGO

El análisis de los "nodos de felicidad" cartografiados en la IE Santa Elena exige trascender la visión puramente utilitaria o productiva de la infraestructura escolar y agrícola. Los hallazgos revelan que la huerta pedagógica no opera únicamente como un espacio de instrucción técnica sobre siembra y cosecha, sino como un nodo de topofilia y geografía afectiva (Tuan, 1977).

En la ruralidad, la permanencia escolar no depende de forma exclusiva de incentivos materiales o académicos formales; está fuertemente mediada por las emociones, el gozo y el sentido de pertenencia que los estudiantes construyen con y en el territorio (Corvalán & Morales, 2022). Al proyectar la huerta y los espacios de integración comunitaria (polideportivos, estanques y festivales veredales) como zonas de bienestar socioemocional, la comunidad educativa resignifica la escuela como un refugio de cuidado y encuentro intergeneracional.

Desde la sociología espacial de Lefebvre (2013), el espacio no es un mero contenedor pasivo, sino un *espacio vivido* cargado de representaciones y afectos. Cuando los jóvenes participan en el cuidado de la tierra en la huerta escolar o se reúnen en las actividades deportivas y culturales de las veredas, están produciendo un espacio de contrapoder y resistencia frente al aislamiento geográfico y la precariedad de las vías de acceso. El espacio afectivo actúa así como un amortiguador del desánimo, contrarrestando las presiones del entorno que impulsan la deserción escolar o la migración temprana a los centros urbanos.

4.4. DE LA PRODUCCIÓN PRIMARIA AL *LIVING LAB*: POTENCIALIDADES PARA EL AGROTURISMO BIOCULTURAL

Uno de los debates centrales que emergen de la cartografía social es la tensión entre el saber agropecuario tradicional de las familias y la necesidad de innovación que reclaman las nuevas generaciones de estudiantes. Las veredas demostraron un dominio consolidado de los ciclos productivos del café, la panela, la apicultura y las huertas; sin embargo, la falta de infraestructura y tecnología para la agregación de valor (tostión, empacado, certificación y transformación) mantiene la economía en un modelo primario extractivo de baja rentabilidad.

Para superar esta brecha, el marco del Laboratorio Vivo (*Living Lab*) ofrece una perspectiva metodológica y pedagógica potente (Vazquez-García et al., 2023). Concebir a la IE Santa Elena y sus sedes como un *Living Lab* implica transformar el espacio escolar en un ecosistema abierto de co-creación e innovación territorial, donde los estudiantes no solo replican el conocimiento agrícola de sus padres, sino que experimentan con Buenas Prácticas Agrícolas (BPA), agregación de valor y nuevas tecnologías de procesamiento.

Esta diversificación y cualificación del saber local es la piedra angular para el desarrollo del agroturismo biocultural de base comunitaria (Sevilla Guzmán, 2006). El agroturismo en la escuela rural no debe concebirse como una escenificación mercantilizada del campo para visitantes externos (MacCannell, 1999), sino como una extensión pedagógica y productiva donde los jóvenes actúan como intérpretes y guardianes de su propio territorio.

Al articular la producción sustentable de café, la apicultura y la conservación ambiental con rutas agroturísticas pedagógicas, se abre un abanico de oportunidades reales para la juventud rural. Esto dignifica la labor agrícola, genera alternativas de empleo local y transforma la visión del campo: de un espacio asociado al rezago e inaccesibilidad a un territorio dinámico, sostenible y con futuro para las nuevas generaciones.

5. CONCLUSIONES

La experiencia de cartografía social gamificada desarrollada en la Institución Educativa Santa Elena demostró que la permanencia escolar en la ruralidad no depende únicamente de la oferta educativa formal, sino de la integración de los factores socioafectivos y las vocaciones productivas del territorio. Los "nodos de felicidad" mapeados por la comunidad (polideportivos, estanques, miradores y la huerta escolar) se consolidan como espacios protectores del tejido social, fortaleciendo la salud emocional de los jóvenes y amortiguando el riesgo de deserción.

Asimismo, el reconocimiento de la red de saberes veredales —centrada en el café, la panela, la apicultura y las huertas agroecológicas— da cuenta de un potencial transformador que requiere trascender la fase extractiva o de producción primaria. Concebir la escuela rural bajo el modelo de *laboratorio vivo* (*living lab*) permite conectar la formación técnica con demandas clave como la agregación de valor (tostión, empacado y buenas prácticas) y la proyección agroturística comunitaria, generando alternativas reales de arraigo para la juventud rural.

Por último, el estudio evidencia que el severo deterioro de las vías interveredales y la vulnerabilidad climática constituyen formas de injusticia territorial que amenazan

directamente la continuidad escolar y el desarrollo económico local. Fortalecer la permanencia juvenil exige articular las políticas educativas con intervenciones estructurales en infraestructura vial y el impulso a proyectos productivos de base comunitaria.

6. AUTORIZACIONES Y AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan su agradecimiento a la comunidad educativa de la Institución Educativa Santa Elena (directivos, docentes, estudiantes) y a los habitantes de las veredas participantes en la jornada de la cartografía social de 2026 por su valiosa disposición y construcción colectiva de saberes. Asimismo, se reconoce el apoyo institucional de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca para el desarrollo de esta investigación. Al someter este trabajo, los autores asumen la responsabilidad total por el contenido de la obra.

REFERENCIAS

Barragán, A., & Torres, J. (2021). Cartografía social y lúdica: Herramientas participativas para la investigación comunitaria. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 15(2), 67–84.

Corvalán, A., & Morales, M. (2022). Arraigo, subjetividades y proyectos de vida en jóvenes de escuelas rurales dispersas. *Revista Iberoamericana de Estudios Territoriales*, 14(2), 88–105.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications.

Echeverri, J., & Ribero, S. (2023). Justicia territorial y educación rural en los Andes del norte: Tensiones de la conectividad. *Cuadernos de Geografía Social*, 31(1), 45–63.

Fernández-Lozano, P. (2021). *Educación rural y permanencia: Estrategias situadas para la transición a la vida productiva*. Editorial Académica del Sur.

García-Huidobro, R. (2022). Vulnerabilidad climática y accesibilidad escolar en zonas de montaña. *Journal of Mountain and Rural Studies*, 9(3), 112–129.

Ingold, T. (2021). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.

Kuckartz, U. (2019). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. SAGE Publications.

Lane, B., & Kastenholz, E. (2018). Rural tourism: The past, present and future. *Journal of Sustainable Tourism*, 23(3), 350–370.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Caparrós Editores.

MacCannell, D. (1999). *The tourist: A new theory of the leisure class*. University of California Press.

Mendoza, L., Parra, G., & Castillo, H. (2024). Nodos comunitarios y bienestar en áreas de alta dispersión poblacional. *Revista de Sociología y Campo*, 19(1), 22–41.

Sampson, R. J. (2019). *Great American city: Chicago and the enduring neighborhood effect*. University of Chicago Press.

Sevilla Guzmán, E. (2006). *De la sociología rural a la agroecología*. Icaria Editorial.

Sharpley, R. (2020). *Rural tourism and the challenge of sustainable development*. Channel View Publications.

Soja, E. W. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Editorial Tirant lo Blanch.

Steen, K., & van Bueren, E. (2017). The defining characteristics of urban living labs. *Technology Innovation Management Review*, 7(7), 21–33.

Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.

Vazquez-García, V., Osorio, M., & Silva, J. (2023). Laboratorios vivos agroecológicos: Innovación educativa para la soberanía territorial. *Educación y Sustentabilidad Rural*, 12(4), 140–159.

CAPÍTULO 14

LA FALTA DE MOTIVACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN DE ALGUNOS DOCENTES A TRABAJAR LOS TEMAS DE ECOLOGÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

Data de submissão: 25/08/2026
Data de aceite: 11/09/2026

Dra. Xiomara Marina Delgado Rodríguez
El Colegio de la Frontera Norte
Tijuana, Baja California. México
https://orcid.org/0000-0002-4657-1488

Mtra. Tania Evelyn Bermudez Reyes
El Colegio de la Frontera Norte
Tijuana, Baja California. México
https://orcid.org/0000-0001-6068-4422

RESUMEN: La investigación analiza la falta de motivación y sensibilización de algunos docentes para trabajar los temas de Ecología y Educación Ambiental, problemática que limita la formación de ciudadanos conscientes y responsables. El estudio se realizó en el Ecoparque de Tijuana, un equipamiento ambiental con programas de agua, plantas nativas, agricultura urbana, energía y educación ambiental, que funcionan como espacios de educación no formal. Se aplicaron encuestas y entrevistas a 60 docentes de distintos niveles educativos, estudiantes y actores clave, siguiendo un modelo pedagógico que integra el medio ambiente como contexto de aprendizaje. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes carecen de actualización y preparación en temas ambientales, lo que genera desinterés y poca importancia hacia la ecología. Sin embargo, se comprobó que las experiencias extraescolares en contacto directo con la naturaleza motivan y sensibilizan a los maestros, favoreciendo cambios de actitud y el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas. Se concluye que los programas de educación no formal complementan la enseñanza escolar, fortalecen la conciencia ecológica y promueven soluciones creativas para la conservación del medio ambiente. La incorporación de equipamientos ambientales como contexto integrador del aprendizaje contribuye a mejorar la calidad educativa y la calidad de vida.

PALABRAS CLAVE: motivación docente; educación ambiental; ecología; equipamientos ambientales; educación no formal.

LACK OF MOTIVATION AND AWARENESS AMONG TEACHERS TO TEACH ECOLOGY AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This research examines the lack of motivation and awareness among teachers to address Ecology and Environmental Education, a challenge that hinders the formation of responsible and environmentally conscious citizens. The study was conducted at Ecoparque in Tijuana, an environmental facility offering programs on water, native plants, urban agriculture, energy, and environmental

education, serving as non-formal learning spaces. Surveys and interviews were applied to 60 teachers from different educational levels, students, and key informants, following a pedagogical model that integrates the environment as a learning context. Findings reveal that most teachers lack training and professional development in environmental topics, leading to disinterest and undervaluation of ecology. However, extracurricular experiences in direct contact with nature proved effective in motivating and raising teachers' awareness, fostering attitude changes and innovative teaching strategies. The study concludes that non-formal education programs complement school teaching, strengthen ecological awareness, and encourage creative solutions for environmental conservation. Integrating environmental facilities as learning contexts enhances educational quality and contributes to improving quality of life.
KEYWORDS: teacher motivation; environmental education; ecology; environmental facilities; non-formal education.

1. INTRODUCCIÓN

La falta de motivación y sensibilización de algunos docentes en temas de Ecología y Educación Ambiental constituye un desafío para la formación de futuras generaciones. El marco escolar tradicional no siempre responde a estas necesidades, por lo que se propone aprovechar los equipamientos ambientales como el Ecoparque del Colegio de la Frontera Norte de Tijuana. Estos espacios de educación no formal permiten a los docentes adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y asumir un compromiso con la conservación del medio ambiente. El Ecoparque, convertido en Laboratorio de Resiliencia Urbana, ofrece infraestructura y programas que fortalecen la enseñanza y la sensibilización. En este sentido, estimular el amor por la naturaleza es esencial para la calidad de vida y la protección ambiental (Chargoy-Espinoza, 2023; Delgado, 2004).

Con ello, no se debe en absoluto negar el valor de la escuela, cuya función educadora intencional es insustituible (Delgado, 2004). Pero en los aspectos de educación ambiental debe ser orientadora de los aprendizajes que el propio medio (país, ciudad, barrio, calle, casa) ofrece a las personas desde su primer contacto con el mundo y no sustitutivas de estos.

El Ecoparque de Tijuana integra cinco programas principales que funcionan como espacios de educación no formal. El programa de Agua cuenta con una planta de tratamiento alternativo de aguas residuales domésticas, destinada al riego y diseñada para ahorrar energía. Plantas nativas conserva y reproduce especies locales, algunas en peligro de extinción, y proyecta un jardín botánico regional. Agricultura urbana se desarrolla en un huerto y bosque comestible, aplicando técnicas de agroecología. El programa de Energía aprovecha paneles solares que aportan parte del consumo eléctrico y contribuyen a la preservación de árboles. Finalmente, el de Educación Ambiental articula

actividades con docentes y estudiantes, incluyendo composta y lombricompostaje, bajo la filosofía de que "los desechos se convierten en recursos", fomentando conciencia y actitudes responsables hacia el medio ambiente.

La Educación Ambiental se concibe hoy como un proceso ligado estrechamente a los contextos ambientales, con un carácter plural y flexible que se desarrolla en espacios no formales y creativos, constituyendo una verdadera Pedagogía Ambiental (Delgado et al., 2023). Sin embargo, la falta de preparación docente puede derivar en ciudadanos mal informados, lo que hace indispensable la actualización permanente de los profesores (Colom & Sureda, 1989). Aunque algunas competencias pueden ejercitarse en la escuela, existen limitaciones de espacio, tiempo e infraestructura que requieren complementarse con equipamientos ambientales y otras modalidades educativas (Trilla et al., 2003).

La Educación Ambiental deberá servirse de otras modalidades de intervención pedagógica afirma Touriñán (2011) con lo que se complementa el trabajo escolar, enriqueciéndolo y extendiéndolo a la vida cotidiana. El caso de los equipamientos ambientales, constituye una modalidad de especial trascendencia dentro de los desarrollos pedagógicos extraescolares, con una marcada intencionalidad educativa.

En fin, el autor sostiene que una oferta amplia y variada de posibilidades que va mucho más allá de una educación puramente escolar, y coincide con lo expresado por Alba & González (1997) de que los equipamientos ambientales abordan programas globales de sensibilización social ante el medio ambiente e implicando a los docentes y alumnos en experiencias concretas de compromiso con la mejora del entorno. Los autores afirman que algunos aspectos de la Educación Ambiental y la Ecología pueden trabajarse desde la escuela, simulando problemas y analizando situaciones, pero será preciso completar esos conocimientos con otra serie de ofertas y programas fuera del medio escolar.

Los recursos para el aprendizaje constituyen otro facilitador importante, aseguran (Chargoy-Espinoza, 2023) y comentan que los entornos de aprendizaje o espacios o ambientes en los que se realiza el aprendizaje, se genera un clima integrador de motivaciones, recursos, modelos, actividades, etc. Además, aseguran que, de siempre, el ambiente ha sido un medio educativo importante, pero es en la actualidad cuando se ha puesto de relieve que es un factor potente.

El entorno de aprendizaje se concibe hoy como un espacio integrador de motivaciones, recursos y actividades, esencial para garantizar la igualdad de oportunidades educativas (Chargoy-Espinoza, 2023). En esta línea, English & Hill (1994) destacan que los equipamientos ambientales complementan la labor docente y mantienen la alegría de aprender, mientras que Muñoz (2024) subraya que la educación activa, basada en la

observación y la experimentación, fomenta experiencias significativas y creatividad. Por su parte, Moreno (1998) advierte que la escuela tradicional tiende a promover respuestas pasivas en lugar de estimular la capacidad de análisis y solución de problemas, lo que refuerza la necesidad de prácticas educativas más dinámicas y participativas. La educación activa, constata Moreno (1998), se apoya en el aprendizaje autodirigido en el que tanto el maestro como los alumnos aprenden y participan de una manera consciente y activa para establecer lo que va a aprender, a través de cuáles actividades, cómo y cuándo, ayudándose de qué y, finalmente tendrá la posibilidad de evaluar su trabajo y los resultados obtenido. Estas preguntas son fáciles de contestar cuando docentes y estudiantes se encuentran realizando actividades en los equipamientos ambientales.

La motivación es un elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite al docente crear entornos y situaciones que favorecen la participación activa de los alumnos. Como señala Larroyo (1982), la motivación pedagógica aprovecha los intereses del estudiante para sostener su atención y energía hacia un objetivo. En la misma línea, Giusseppe (1985) afirma que no puede existir aprendizaje sin esfuerzo voluntario, de modo que corresponde al maestro incentivar y dirigir las actividades escolares para lograr un aprendizaje significativo.

Delgado et al. (2023) señalan que la motivación docente se alcanza cuando se le presentan experiencias significativas que respondan a los intereses y expectativas de los alumnos, quienes requieren actividades acordes a sus gustos e ideales. En la misma línea, Montessori en Yaglis (1992) subraya que el maestro debe contar con cualidades pedagógicas como calma, afecto y sensibilidad, además de pasión por su trabajo, ya que solo así puede transmitir comprensión y generar satisfacción tanto en los estudiantes como en sí mismo.

2. OBJETIVO

El objetivo principal fue sensibilizar y motivar a las y los profesores para que realicen con eficiencia su trabajo y se comprenda la importancia que tiene la búsqueda de soluciones creativas para logar el cuidado del medio ambiente, por consecuencia elevar la calidad de vida y aplicar métodos de educación no formal, apoyándose en las posibilidades que brindan los equipamientos ambientales. Así como proporcionar a los educadores, comprometidos con la transformación de nuestro mundo a través de la Educación Ambiental, información y herramientas prácticas que les permitan desarrollar habilidades y enriquecer estrategias de enseñanza y liderazgo en un ambiente de respeto, armonía y participación.

3. METODOLOGÍA

Experiencia profesional, el único requisito que se tuvo en cuenta fue que estuviera trabajando frente a grupo y dispuesto a ponerse en contacto con la naturaleza.

Cuadro No.1: Composición de la muestra de las y los docentes del Grupo Experimental por sexo y por nivel educacional.

Nivel Educacional	Total	Sexo masculino	Sexo femenino
Pre – escolar	5	-	5
Primaria	10	3	7
Secundaria	2	-	2
Preparatoria	2	-	2
Universitario	3	-	3
TOTAL	22	3	19

Cuadro No.2: Composición de la muestra de las y los docentes del Grupo Control por sexo y por nivel educacional.

Nivel Educacional	Total	Sexo masculino	Sexo femenino
Pre – escolar	5	-	5
Primaria	10	-	7
Secundaria	2	-	2
Preparatoria	2	1	2
Universitario	3	2	3
TOTAL	22	4	19

La reunión del grupo experimental fue para dar comienzo al curso-taller con duración de 5 sesiones de trabajo, cada una de 8 horas. El curso-taller se impartió una vez cada quince días, y trató de comprobar las hipótesis de posible solución del trabajo. El curso – taller fue diseñado siguiendo los lineamientos del Modelo de Diseño Integral Curricular, Instruccional y Formativo, (DICIF) de Uriegas (2003).

En cada sesión de trabajo, se llevó un registro de observaciones, para lo cual se capacitó a una persona. Esto permitió no perder detalles del tratamiento y poder ver y analizar el avance de la investigación. Cada reunión se auxilió de una cámara de video.

Al final del tratamiento se aplicó el post-test a los dos grupos, tanto al experimental como al control. De esta forma se pudieron analizar las diferencias en los resultados para tener elementos de comprobación de las hipótesis de posible solución, que inicialmente se presentaron en el trabajo y así obtener conclusiones de la efectividad del tratamiento.

En esta investigación, se utilizó otra técnica en la recogida de datos que fueron las entrevistas. Las mismas sirvieron para comprobar las hipótesis planteadas

en el trabajo y a la vez observar la gravedad de la problemática en estudio. Para la correcta utilización de las entrevistas, según lo constatado por Dezin & Lincoln (1999), es importante analizar las características de la investigación. De acuerdo a lo planteado por el autor, en este trabajo se utilizaron las entrevistas estandarizadas no persecuencializadas.

Estas entrevistas tienen en cuenta la realización de preguntas y cuestiones exploratorias para todos los participantes, (informantes claves), pudiéndose alterar el orden de las preguntas, de acuerdo a la reacción de los respondientes. En este caso, los resultados pueden ser enumerados fácilmente. Por otra parte, la flexibilidad en el orden de las preguntas permite una actitud más natural y receptiva por parte del investigador.

También se utilizaron las entrevistas estructuradas con los maestros y se operó según un orden pre-establecido y con arreglo a una técnica específica. La entrevista estructurada es relativamente inflexible, ya que el entrevistador no tiene libertad para apartarse del plan previsto como lo plantean Goetz & LeCompte (1988).

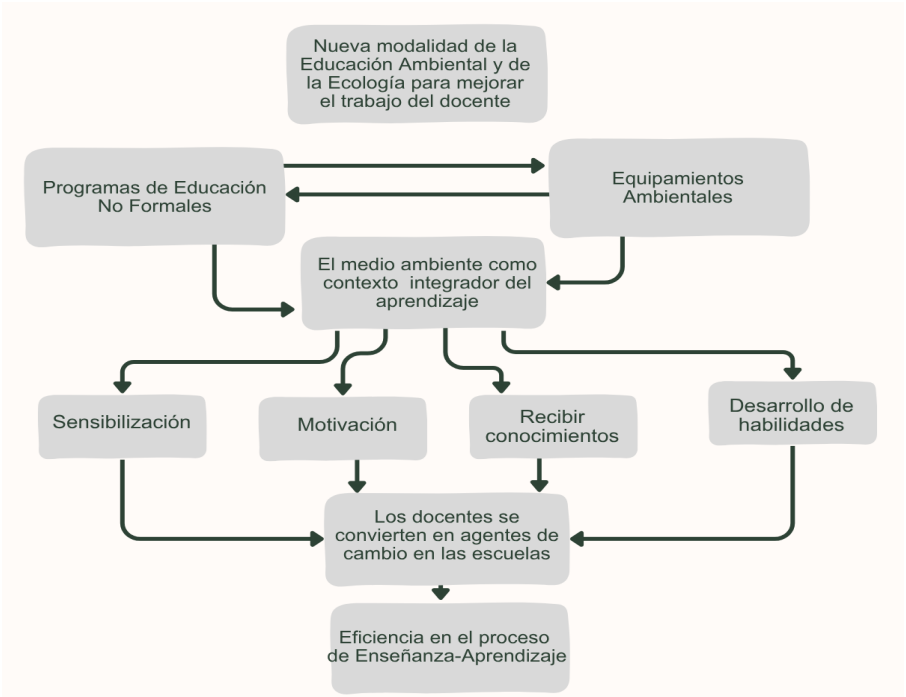
Similar al proceso usado para elegir a los maestros que conformaron el grupo experimental y el de control, se seleccionaron otros 2 grupos, a uno se le realizó una encuesta estructurada para conocer sobre las causas del problema. Con el otro grupo se trató de recoger opiniones a través de entrevistas encaminadas también a conocer sobre las causas y las consecuencias del problema de investigación. Con ambos grupos se buscó comprobar las hipótesis causales de la investigación.

También se seleccionó un grupo de alumnos aleatoriamente de los que visitaron el Ecoparque, durante el tiempo que se estuvo realizando el trabajo de campo y se les aplicó una encuesta para recoger sus opiniones sobre las causas del problema y someter a comprobación la hipótesis causal. Sólo se tuvo en cuenta como requisito que fueran estudiantes de secundaria que es el nivel intermedio de la educación.

Para finalizar se buscó enriquecer la investigación con entrevistas a Informantes Clave, personas éstas conocedoras del problema.

De esta forma se buscó la forma de añadir a la base de datos un material imposible de obtener de otra forma, a causa de limitaciones temporales de los estudios. Estos Informantes Clave son individuos con posesión de conocimientos o destrezas comunicativas especiales y que estuvieron dispuestos a cooperar con el investigador lo anteriormente planteado corrobora lo expuesto por Zelditch (1962) en sus estudios y mencionado por Goetz & LeCompte (1988).

Modelo de la Investigación.



Delgado (2004). Modelo de investigación.

El modelo de investigación muestra una nueva modalidad para tratar los temas de Educación Ambiental y Ecología con vistas a motivar y sensibilizar a las y los docentes. También se buscó mejorar el trabajo de los mismos.

Esto se realizó a través de la invención pedagógica que se complementa y se enriquece mediante programas de Educación No Formales conectados a los acontecimientos del entorno y aprovechando la oferta tan variada de posibilidades que brindan los equipamientos ambientales. Ya que como se ha mencionado en otros apartados de la investigación, el marco institucional y metodológico de la escuela no es necesariamente el más idóneo para atender todas las necesidades educativas.

Lo más importante del modelo es que se toma como aspecto básico el reconocer el medio ambiente como el contexto integrador del aprendizaje. Esto permite sensibilizar, motivar, dar conocimientos y desarrollar destrezas y habilidades en los docentes. También tiene en cuenta que el principal problema que presenta la educación construida sobre la proyección del medio ambiente, en estos momentos, consiste en determinar la forma óptima de dar elementos a los educadores para que puedan tomar decisiones frente al deterioro ambiental. Además, es necesario que el docente

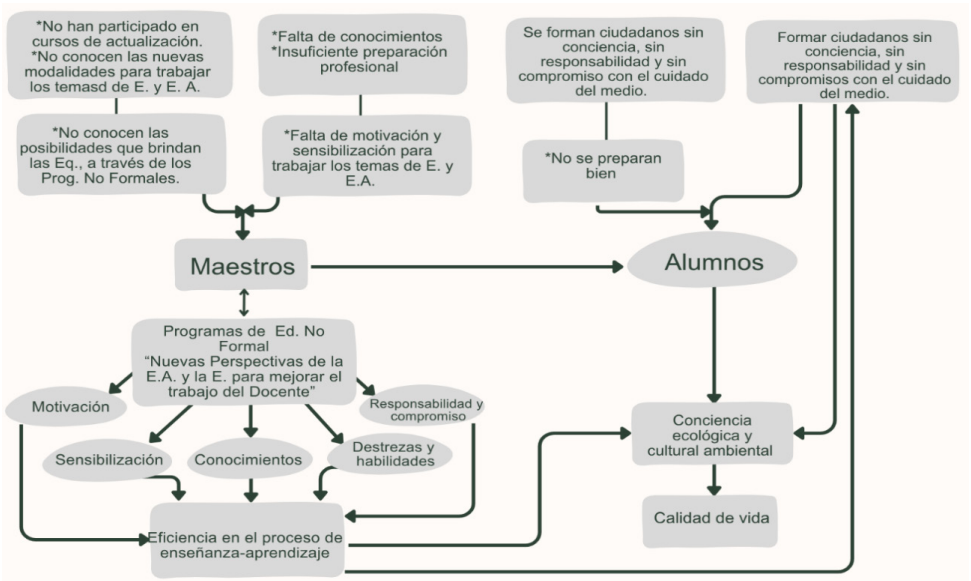
adquiera una visión integradora de la realidad para que sean capaz de atravesar todo el curriculum escolar.

Lo anterior busca lograr que los educadores:

1. Compromiso, nuevas técnicas y toma de decisiones.

Sin duda este modelo pretende llevar a lograr que los docentes se conviertan en agentes de cambios dentro de las escuelas. Esto traerá como consecuencia que repercuta en una mayor eficiencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Modelo de implicaciones de los hallazgos.



Delgado (2004). Modelo de implicaciones de los hallazgos

E-Ecología
E.A-Educación Ambiental_
Eq.A-Equipamientos Ambientales

La investigación realizada generó un impacto social que tuvo implicaciones en dos campos importantes dentro de la educación: el campo del maestro y el del alumno.

Por tratarse de un trabajo dirigido directamente a maestros, se presenta un modelo de implicaciones de los resultados obtenidos en este campo, pero también puede observase en dicho modelo las repercusiones que se generan en el campo del alumno.

La falta de motivación y sensibilización de algunos docentes con respecto a los temas que se relacionan con el medio, es un resultado importante de esta investigación, ya como hemos expresado anteriormente: motivación y sensibilización son unas de las cualidades más necesarias con las que deben contar las y los docentes, porque, ¿qué pueden aprender las y los alumnos con un maestro que no tenga bien desarrollada estas

dos cualidades? y mucho menos cuando estamos haciendo referencia al cuidado y conservación del medio ambiente.

Los equipamientos ambientales son un potencial de prácticas donde se aprende. Pero en gran medida todo depende de que las y los docentes quieran trabajar, para que juntos maestros y alumnos poco a poco puedan experimentar un cambio de actitud con respecto al cuidado del medio.

Por su parte English & Hill (1994), plantean que los lugares de aprendizaje reemplazan la idea de la escuela. Además, constatan que los equipamientos ambientales son lugares donde los maestros pueden complementar su labor docente, y buscar calidad en la educación. El trabajar en contacto con la naturaleza da la posibilidad de desarrollar nuevas técnicas didácticas. Además de buscar la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje para formar ciudadanos responsables y reflexivos hacia los problemas medioambientales y crearles una conciencia eclógica que repercuta en la calidad de vida de todas las personas.

4. CONCLUSIONES

1. Se encontró que los docentes de la Enseñanza Secundaria fueron los menos que accedieron voluntariamente a participar en la investigación. Si tenemos en cuenta que son unos de los más necesitados en este tipo de actualización ya que en las materias aparecen los temas relacionados con las cuestiones ambientales, pero no le dicen dónde y cómo prepararse para poder convertirse en un mejor líder del aprendizaje y no del conocimiento.
2. La falta de motivación y sensibilización de algunos docentes para trabajar los temas de Ecología y Educación Ambiental se relaciona principalmente con su escaso conocimiento y la insuficiente preparación profesional recibida en su formación. Esta carencia genera incomprensión, desinterés y poca valoración hacia la importancia del medio ambiente, lo que limita su capacidad de transmitir actitudes responsables a los estudiantes.
3. La mayoría de los docentes no habían participado en cursos de actualización sobre los temas de Ecología y Educación Ambiental, pero si afirman que es importante su actualización. Esto deja claro que conocen la importancia de la actualización permanente de los educadores en estos temas, pero sin embargo no lo hacen.
4. Los docentes y estudiantes reconocen que los conocimientos impartidos en clase sobre temas ambientales son insuficientes, especialmente en lo relativo

al aprovechamiento de los desechos. En este sentido, los programas y cursos de educación no formal desarrollados en contacto con la naturaleza – como los ofrecidos en equipamientos ambientales – resultan fundamentales, pues motivan y sensibilizan a los maestros, complementan la enseñanza escolar y fortalecen la conciencia ecológica. Estas experiencias extraescolares permiten integrar nuevas técnicas didácticas al trabajo docente, favorecen la adquisición de conocimientos prácticos y promueven soluciones creativas para la conservación del medio ambiente, contribuyendo así a la formación de ciudadanos responsables y a la mejora de la calidad educativa y de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, A., & González, E. (1997). Evaluación de programas de educación ambiental: Experiencias en América Latina y el Caribe. UNAM, SEMARNAP, UNESCO. https://books.google.com.mx/books/about/Evaluaci%C3%B3n_de_Programas_de_Educaci%C3%B3n_A.html?id=kkkNAAAAYAAJ&redir_esc=y

Colom, A., & Sureda, J. (1989). Pedagogía ambiental. Ediciones CEAC. https://www.abebooks.com/first-edition/PEDAGOG%C3%8DA-AMBIENTAL-JAUME-SUREDA-ANTONI-COLOM/31216245087/bd

Chargoy-Espinoza, M. (2023). Educación formal y no formal en México: análisis comparativo y perspectivas de mejora. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 6(3), 19–24. https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778125004.pdf

Delgado, X. (1999). Concientización ecológica en el Ecoparque (Tesis de maestría). FICED, Tijuana, México.

Delgado, X. (2004). La falta de motivación y sensibilización de algunos docentes para trabajar los temas de Ecología y Educación Ambiental... (Tesis de doctorado). FICED, Tijuana, México.

Delgado Rodríguez, X. M., González Galbán, H., Bermúdez Reyes, T. E., & Rincón Soto, I. B. (2023). Experiencia de capacitación ambiental en el Proyecto Ecoparque de Tijuana, México. Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias, 2(2), 210. https://doi.org/10.56294/sctconf2023210

Denzin, N., & Lincoln, S. (1999). El campo de la investigación cualitativa. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf (pics.unison.mx in Bing)

English, F., & Hill, J. (1994). Calidad total en la educación: La transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje. EDAMEX. https://books.google.com.mx/books/about/Calidad_Total_en_la_Educaci%C3%B3n.html?id=hefWAo3ywxAC&redir_esc=y

Giuseppe, N. (1985). Hacia una didáctica general dinámica. Editorial Kapelusz. https://es.scribd.com/document/329777147/Hacia-Una-Didactica-General-Dinamica-Imideo-Guiseppe-Nerici

Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata. https://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/5880/Asignaturas/2626/Archivo2.5804.pdf

Larroyo, F. (1982). Diccionario Porrúa de ciencias de la educación. Editorial Porrúa.

Moreno, S. (1998). Guía del aprendizaje participativo: Orientación para estudiantes y maestros. Editorial Trillas. https://bibliotecas.diputados.gob.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=45944

Muñoz, V. (2024). Guía didáctica para asesores de educación ambiental. Secretaría de Educación y Bienestar Social, FAORE. https://foare.es/guia-didactica-de-educacion-ambiental-para-docentes/

Touriñán, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. Revista Portuguesa Pedagógica. https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/216020240516093555.pdf

Trilla, J., Gros, B., López, F., & Martín, M. (2003). La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales de educación social. Editorial Ariel. https://drive.google.com/file/d/0B0VmgE4MoFSVQldsT29qWVBfMzg/edit?resourcekey=0-RNvp_fnoYfkwRAqhsmZyZw

Uriegas, M. E. (2003). Modelo DICIF: Diseño integral curricular, instruccional y formativo (2ª ed.). FICED.

Yaglis, D. (1989). Montessori: La educación natural y el medio. Editorial Trillas. https://etrillas.mx/libro/montessori-la-educacion-natural-y-el-medio_3930

CAPÍTULO 15

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

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

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

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

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

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

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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

2. METODOLOGÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. CONCLUSIÓN

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO 16

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[1]

Data de submissão: 11/08/2026
Data de aceite: 28/08/2026

Harold Hernández Lozano
Universidad Alfonso X el Sabio
España
https://orcid.org/0000-0003-4578-1077

RESUMEN: El patrimonio cultural, proceso dinámico de construcción social, necesita nuevas estrategias educativas para formar ciudadanos comprometidos con su conservación y reinterpretación. El patrimonio sonoro, con elementos materiales e inmateriales relacionados con la memoria, identidad y prácticas culturales, es poco explorado en la investigación educativa. La Mezquita-Catedral de Córdoba, con su convergencia histórica de arquitectura, liturgia, música y acústica, es ideal para abordar esta cuestión. Este trabajo propone un modelo de intervención educativa basado en el Aprendizaje-Servicio (ApS) para promover la alfabetización cultural del patrimonio sonoro. Alumnado universitario especializado en educación musical, musicología y pedagogía instrumental mediará para una comprensión más profunda. La propuesta incluye un itinerario interpretativo con escucha guiada, contextualización histórica, percepción acústica y análisis del repertorio. Esta investigación explora cómo la educación patrimonial, la etnomusicología, la interpretación del patrimonio y el aprendizaje experiencial contribuyen a un modelo replicable para diversos contextos. Argumenta que la experiencia sonora situada facilita la construcción de significado, difícil con métodos expositivos tradicionales. Este enfoque mejora la alfabetización cultural y la comprensión del patrimonio musical desde una perspectiva interdisciplinar. El estudio analiza las implicaciones educativas, sociales y patrimoniales del modelo, destacando su contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionados con la educación inclusiva, la conservación del patrimonio cultural y la participación ciudadana.
PALABRAS CLAVE: patrimonio; educación; Aprendizaje-Servicio; alfabetización; música.

ANALYSIS OF THE SACRED SPACE: MUSIC, LITURGY AND ARCHITECTURE IN THE MOSQUE-CATHEDRAL OF CORDOBA. PROPOSAL FOR EDUCATIONAL INTERVENTION AIMED AT CULTURAL AND MUSICAL LITERACY ON SOUND HERITAGE

ABSTRACT: Cultural heritage, a dynamic process of social construction, needs new educational strategies to form citizens committed to its conservation and

[1] Artículo derivado del trabajo, de igual título, presentado en el III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INNOVACIÓN, DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD - 25, 26 y 27 de marzo de 2026, España.

reinterpretation. Sound heritage, with tangible and intangible elements related to memory, identity and cultural practices, is little explored in educational research. The Mosque-Cathedral of Cordoba, with its historical convergence of architecture, liturgy, music and acoustics, is ideal to address this question. This paper proposes an educational intervention model based on Service-Learning (SL) to promote cultural literacy of sound heritage. University students specializing in music education, musicology and instrumental pedagogy will mediate for a deeper understanding. The proposal includes an interpretive itinerary with guided listening, historical contextualization, acoustic perception and analysis of the repertoire. This research explores how heritage education, ethnomusicology, heritage interpretation, and experiential learning contribute to a replicable model for diverse contexts. He argues that the situated sound experience facilitates the construction of meaning, which is difficult with traditional expository methods. This approach enhances cultural literacy and the understanding of musical heritage from an interdisciplinary perspective. The study analyses the educational, social and heritage implications of the model, highlighting its contribution to the Sustainable Development Goals related to inclusive education, the conservation of cultural heritage and citizen participation.
KEYWORDS: heritage; education; Service-Learning; literacy, music.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de patrimonio cultural ha evolucionado de monumentos y objetos a un proceso social donde las comunidades crean significado e identidad (Smith, 2006). Esto amplía la educación patrimonial, incluyendo el patrimonio sonoro y musical. La Convención de la UNESCO de 2003 reconoció el patrimonio cultural inmaterial, como la música y las tradiciones orales, como valioso para las comunidades. La música se convierte así en un vehículo de memoria colectiva e identidad cultural.

El patrimonio sonoro integra elementos materiales (arquitectura, documentación musical) e inmateriales (interpretación, experiencia acústica). A pesar de su potencial educativo, es un campo poco desarrollado, especialmente en propuestas didácticas para adultos. La Mezquita-Catedral de Córdoba, inscrita en la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO, ejemplifica esta situación (UNESCO, 1972). Si bien es un importante conjunto monumental por la superposición de tradiciones islámicas y cristianas, sus interpretaciones educativas suelen centrarse en lo histórico, artístico y arquitectónico, obviando su patrimonio musical y sonoro.

La interacción entre arquitectura, liturgia, música y acústica en este espacio convierte el patrimonio sonoro en un recurso educativo para la alfabetización cultural, la comprensión histórica y la participación ciudadana. Este trabajo propone una intervención educativa en la Mezquita-Catedral de Córdoba para promover la alfabetización cultural del patrimonio musical mediante un modelo de Aprendizaje-Servicio (ApS) Tapia (2006). Estudiantes universitarios mediarán culturalmente con un público adulto a

través de itinerarios interpretativos, experiencias de escucha situada y estrategias de contextualización histórica para generar aprendizajes significativos y transferibles. El diseño, objetivos y estructura metodológica de la intervención se inspiran en la comunicación presentada sobre este proyecto.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar un modelo de mediación educativa basado en el Aprendizaje-Servicio para promover y fundamentar la alfabetización cultural del patrimonio sonoro de la Mezquita-Catedral de Córdoba a través de experiencias de escucha situada dirigidas a un público adulto.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar el patrimonio sonoro como dimensión integradora del patrimonio material e inmaterial.
2. Fundamentar la relación entre música, arquitectura, liturgia y experiencia acústica desde la educación patrimonial.
3. Diseñar un itinerario de mediación cultural sustentado en metodologías activas y en el Aprendizaje-Servicio.
4. Examinar el potencial del patrimonio sonoro como herramienta de alfabetización cultural y participación ciudadana.
5. Proponer un modelo de intervención transferible a otros espacios patrimoniales de características similares.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1. DEL PATRIMONIO MONUMENTAL AL PATRIMONIO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

El patrimonio cultural ha pasado de conservar monumentos y arte a ser un proceso dinámico, socialmente construido a través de prácticas de significado, identidad y participación ciudadana (Smith, 2006; Harrison, 2012). Esto implica un enfoque participativo donde las comunidades deciden qué preservar. Smith (2006) criticó el Authorized Heritage Discourse (AHD), que prioriza ciertas narrativas y monumentos, ignorando otras formas de patrimonio ligadas a la memoria y la experiencia cotidiana.

Harrison (2012) argumenta que el patrimonio es un proceso cultural moldeado por el poder, los discursos políticos y la legitimación social. Esto es crucial para entender el patrimonio musical y sonoro, que depende de prácticas interpretativas, tradiciones orales y experiencias compartidas, no solo de la conservación material.

Lowenthal (1998) afirmó que el patrimonio es una interpretación contemporánea del pasado, basada en las necesidades culturales actuales. Deja de ser objetos estáticos para convertirse en un recurso educativo que fomenta la identidad y la alfabetización cultural. La Convención de la UNESCO (2003) amplió el concepto para incluir tradiciones orales, artes del espectáculo, conocimientos tradicionales, rituales y prácticas sociales. La Recomendación sobre el Paisaje Urbano Histórico (UNESCO, 2011) enfatizó la integración de dimensiones materiales e inmateriales en una gestión patrimonial sostenible y participativa.

La investigación educativa considera el patrimonio un espacio para el aprendizaje experiencial, la ciudadanía y el desarrollo cultural, priorizando la interpretación y apropiación social sobre la mera transmisión de información.

3.2. PATRIMONIO SONORO Y PATRIMONIO MUSICAL: UN ÁMBITO EMERGENTE DE INVESTIGACIÓN

El patrimonio sonoro, campo emergente en los estudios patrimoniales, valora el patrimonio inmaterial. Influenciado por la etnomusicología, la antropología sonora y los estudios del paisaje sonoro, el concepto de soundscape, abordado por R. Murray Schafer en 1977, en su ensayo *The Tuning of the world*, fue clave. Schafer propuso que los sonidos conforman paisajes culturales analizables, interpretables y preservables, con cada comunidad desarrollando una identidad acústica única moldeada por factores históricos, sociales, ambientales y culturales.

Steven Feld amplió esta visión en 1996 con el concepto de acoustemology, un conocimiento basado en la escucha. El sonido, desde esta perspectiva, trasciende su naturaleza física y se convierte en un medio para comprender, experimentar y construir el mundo.

Estas aportaciones amplían la comprensión del patrimonio musical más allá de la conservación de partituras o instrumentos. El patrimonio sonoro actual incluye prácticas interpretativas, tradiciones litúrgicas, paisajes acústicos históricos, memoria auditiva comunitaria y experiencias de escucha en espacios patrimoniales (Bohlman, 2002).

Organismos internacionales como el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios y la UNESCO reconocen la importancia de los valores inmateriales en la conservación del patrimonio cultural.

A pesar de estos avances, la literatura especializada señala la falta de investigaciones sobre propuestas educativas para interpretar el patrimonio sonoro con metodologías activas, especialmente en contextos educativos monumentales donde convergen arquitectura, música y experiencia acústica.

3.3. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y ALFABETIZACIÓN CULTURAL

La educación patrimonial ha evolucionado en las últimas dos décadas, pasando de la difusión a una disciplina que conecta personas y bienes culturales. En España, Olaia Fontal Merillas la redefine como un proceso de apropiación cultural que cultiva relaciones afectivas, cognitivas y sociales con el patrimonio (Fontal, 2003). Aprender sobre patrimonio implica interpretar, valorar, conservar y reinterpretar bienes culturales. Integra la educación patrimonial en modelos didácticos que promuevan el pensamiento crítico y la ciudadanía. Usa el patrimonio para comprender procesos históricos, fomentar el diálogo intercultural y fortalecer la identidad colectiva.

La alfabetización cultural implica interpretar críticamente el patrimonio, considerando su historia y procesos actuales, y desarrollar competencias para participar en la vida cultural. Estudios europeos muestran que la educación en espacios patrimoniales motiva más, mejora la comprensión histórica y facilita la transferencia del aprendizaje que la enseñanza expositiva tradicional (Falk & Dierking, 2016). Sin embargo, estas investigaciones se centran en museos, yacimientos y monumentos desde una perspectiva visual, ignorando las posibilidades educativas de la escucha y la experiencia acústica.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. HACIA UN MODELO CONCEPTUAL DE ALFABETIZACIÓN CULTURAL DEL PATRIMONIO SONORO

Las investigaciones sobre patrimonio cultural, educación patrimonial, etnomusicología, mediación cultural y Aprendizaje-Servicio avanzan en paralelo, pero no se integran en torno al patrimonio sonoro. La educación patrimonial se centra en el patrimonio monumental, arqueológico y museístico, mientras que los estudios sobre paisaje sonoro y patrimonio musical provienen de la musicología, la antropología y la acústica arquitectónica. Esta fragmentación dificulta propuestas educativas integrales.

Por tanto, se propone un marco integrador para la mediación educativa en espacios patrimoniales, conectando la dimensión material, las prácticas musicales, la experiencia acústica y la alfabetización cultural.

El llamado Modelo Conceptual de Alfabetización Cultural del Patrimonio Sonoro (MACPS) guía el diseño, desarrollo y evaluación de programas de mediación patrimonial basados en experiencias de escucha situada.

El MACPS se basa en cinco dimensiones interconectadas:

1. El patrimonio material donde la arquitectura y órganos históricos influyen en la interpretación musical y percepción acústica, como se demuestra en la Mezquita-Catedral de Córdoba.
2. El patrimonio inmaterial que incluye manifestaciones musicales, litúrgicas y culturales, como prácticas interpretativas y tradiciones rituales.
3. El espacio acústico dado que la arquitectura acústica moldea la percepción musical.
4. La mediación educativa universitaria que facilita la interpretación mediante escucha guiada, comparación, contextualización, diálogo y reflexión.
5. La alfabetización cultural que es interpretar críticamente el patrimonio, comprender sus valores y fomentar su conservación.

La experiencia vivida no solo nos proporciona datos históricos, sino que también nos permite construir nuevos significados culturales.

4.2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL MODELO MACPS

El MACPS se apoya en cuatro enfoques teóricos complementarios.

1- Perspectiva patrimonial: Inspirada en Smith (2006) y Harrison (2012), entiende el patrimonio como un proceso social de atribución de significado.

2- Perspectiva educativa: Basada en Dewey (1938), Kolb (1984), Falk y Dierking (2016), concibe el aprendizaje como una experiencia situada, contextual y participativa.

3- Perspectiva musicológica: Recoge las aportaciones de Schafer (1977), Feld (1996) y Bohlman (2002), considerando el patrimonio sonoro como una construcción cultural que integra música, espacio y memoria.

4- Perspectiva metodológica: Se fundamenta en el Aprendizaje-Servicio (Bringle & Hatcher, 1995; Furco, 1996; Tapia, 2006; Puig et al.,2011), donde el alumnado universitario actúa como mediador entre el patrimonio y la ciudadanía.

4.3. APORTACIONES DEL MODELO

El MACPS destaca por integrar dimensiones que suelen abordarse por separado en la literatura científica tales como.

1. El enfoque holístico del patrimonio.
2. La experiencia de escucha como herramienta educativa.
3. El rol del alumnado como mediador cultural.

5. METODOLOGÍA

5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este es un estudio de investigación cualitativa proyectual, basado en el diseño basado en la investigación (DBR), tiene como objetivo diseñar y validar una intervención educativa innovadora sobre patrimonio sonoro en espacios monumentales. El objetivo es crear una actividad didáctica y un modelo de intervención para adultos.

5.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La Mezquita-Catedral de Córdoba, Patrimonio Mundial de la UNESCO, destaca por la superposición de tradiciones islámicas y cristianas. Arquitectura, liturgia, música, arte e historia se entrelazan en este conjunto patrimonial emblemático de Europa. Su acústica, con espacios de diferentes tiempos de reverberación, geometrías y funciones litúrgicas, la convierte en un escenario ideal para la escucha situada.

La elección de este contexto responde, por tanto, a tres criterios fundamentales:

a) Singularidad patrimonial.

b) Potencial educativo.

c) Transferibilidad.

5.3. PARTICIPANTES

La propuesta contempla la participación de dos colectivos claramente diferenciados.

1. Alumnado universitario: Los estudiantes universitarios diseñan e implementan las intervenciones.
2. Público destinatario: Adultos que evalúan un modelo accesible para promover la alfabetización cultural, minimizando barreras cognitivas.

5.4. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La intervención se articula en torno a un itinerario interpretativo sonoro, concebido como una secuencia de experiencias de aprendizaje desarrolladas en diversos espacios del monumento. Cada parada integra cuatro componentes complementarios:

1. Contextualización histórica: Se presenta una breve exposición del significado histórico, artístico y litúrgico del espacio.
2. Escucha situada: Se realiza la audición de repertorios vinculados al lugar, aprovechando sus características acústicas específicas.
3. Mediación participativa: Se lleva a cabo un diálogo guiado mediante preguntas abiertas que fomentan la construcción compartida de significados.
4. Reflexión patrimonial: Se establece una relación entre la experiencia sonora y los valores culturales del monumento.

Esta secuencia metodológica se fundamenta en los principios del aprendizaje experiencial formulados por Kolb (1984), donde la experiencia concreta constituye el punto de partida para procesos posteriores de reflexión, conceptualización y transferencia.

5.5. ESPACIOS DE ESCUCHA

La intervención se realiza en cinco puntos estratégicos por su relevancia patrimonial y acústica:

1. Oratorio: Ofrece experiencia acústica íntima, mostrando evolución de arquitectura religiosa.
2. Coro catedralicio: Permite analizar la función litúrgica de la polifonía y la evolución musical en la catedral cristiana.
3. Órgano histórico: Facilita el análisis de la relación entre instrumentación, arquitectura y reverberación.
4. Nave principal: Ideal para analizar la propagación sonora y percepción espacial del repertorio coral, evaluando la acústica del espacio.
5. Capillas laterales: Permiten comparar microambientes acústicos y reflexionar sobre la diversidad funcional del edificio.

Estos espacios se seleccionaron por criterios patrimoniales y didácticos, mostrando cómo la arquitectura condiciona la experiencia musical.

5.6. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

La intervención utiliza metodologías activas como la escucha guiada, el aprendizaje cooperativo y el Aprendizaje-Servicio, con estudiantes universitarios facilitando el aprendizaje.

5.7. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Se diseñará una intervención con protocolo para implementación y evaluación futura, usando triangulación metodológica con instrumentos cuantitativos y cualitativos.

El cuestionario pretest-postest evaluará la evolución de la alfabetización cultural del patrimonio sonoro, incluyendo conocimientos patrimoniales, comprensión del patrimonio musical, percepción del espacio acústico, valoración del patrimonio y actitud hacia su conservación.

La observación participante registrará incidencias sobre participación, interacción, implicación, dificultades y procesos de construcción de significado.

Cada estudiante elaborará un diario reflexivo para analizar críticamente su experiencia como mediador cultural, favoreciendo la reflexión metacognitiva del Aprendizaje-Servicio.

Entrevistaremos a una muestra del público participante al finalizar la experiencia para profundizar en la interpretación subjetiva del patrimonio sonoro y el impacto percibido de la intervención.

5.8. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Analizaremos los datos cuantitativos de los cuestionarios descriptivamente. Si el tamaño muestral lo permite, usaremos pruebas inferenciales para explorar cambios significativos entre las mediciones pretest y postest. Analizaremos los datos cualitativos de las observaciones, diarios reflexivos y entrevistas con un análisis temático, siguiendo las fases de Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, codificación inicial, búsqueda de temas, revisión de categorías, definición temática e informe interpretativo. Triangularemos ambos métodos para reforzar la credibilidad, consistencia y riqueza interpretativa del estudio.

6. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de garantizar la coherencia entre la fundamentación teórica, el diseño didáctico y la futura evaluación del modelo, la investigación se organiza en dos fases secuenciales:

Fase I. Fundamentación y diseño

Se revisó literatura sobre patrimonio cultural, sonoro, educación patrimonial, mediación cultural y Aprendizaje-Servicio para identificar principios teóricos del MACPS. También se definieron objetivos educativos, perfiles de participantes, espacios patrimoniales y estrategias de mediación.

Fase II. Curación de contenidos

Se seleccionan meticulosamente repertorios musicales, documentos históricos, recursos audiovisuales y materiales didácticos para el itinerario interpretativo.

6.2. IMPLEMENTACIÓN DEL ITINERARIO INTERPRETATIVO

Este itinerario de mediación patrimonial utiliza la escucha situada y el patrimonio sonoro para el aprendizaje. Combina Aprendizaje-Servicio, interpretación del patrimonio y aprendizaje experiencial para construir conocimiento a través de la interacción entre espacio, música y participantes. En 120 minutos, se recorren cinco estaciones en la Mezquita-Catedral de Córdoba, cada una con una estructura pedagógica adaptada a su historia, acústica y simbolismo.

Estación 1. El Patio de los Naranjos: predisposición a la escucha

La experiencia comienza en el Patio de los Naranjos, donde se introduce el concepto de paisaje sonoro y se conectan las percepciones acústicas con la historia del espacio.

Estación 2. La sala hipóstila: arquitectura y resonancia

Se exploran las características acústicas de la sala hipóstila y su relación con la arquitectura, comparando repertorios musicales de diversas tradiciones.

Estación 3. El crucero catedralicio: transformación del paisaje sonoro

Se analiza, a través de los cambios en las prácticas musicales y litúrgicas, atendiendo a la acústica y su influencia en el sonido.

Estación 4. El órgano histórico: patrimonio instrumental y memoria acústica

Cuarta sección del programa estudia el órgano como nexo entre arquitectura, liturgia y música, incluyendo grabaciones, documentación y debate sobre su conservación.

Estación 5. Síntesis y construcción colectiva de significado

En la fase final del itinerario, los participantes reconstruyen la experiencia mediante preguntas abiertas de los mediadores, como: ¿Qué sonidos consideran patrimonio? ¿Ha cambiado su percepción auditiva del edificio? ¿Qué conexiones ven entre arquitectura, historia y música? ¿Qué elementos preservan para el futuro?

Esta reflexión final consolida los aprendizajes del itinerario.

6.3. PAPEL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

La propuesta destaca por el papel del alumnado universitario. A diferencia de las visitas guiadas tradicionales, los estudiantes actúan como mediadores culturales, facilitando la interpretación compartida. Su intervención se basa en tres principios: Mediación, Reflexión y Servicio.

Esta triple función convierte al Aprendizaje-Servicio en el eje metodológico de toda la intervención.

6.4. COMPETENCIAS DESARROLLADAS

La propuesta contribuye al desarrollo de competencias en dos niveles complementarios.

1. Competencias del alumnado universitario tales como mediación cultural, comunicación científica, educación patrimonial, interpretación musical, trabajo cooperativo, pensamiento crítico, responsabilidad social y planificación educativa.
2. Competencias del público participante como la alfabetización cultural, la escucha crítica, la comprensión y valoración del patrimonio musical, la participación cultural y la sensibilidad hacia su conservación.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

7.1. ANÁLISIS DEL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

El modelo conceptual del proyecto de diseño es coherente, integrando patrimonio material, inmaterial, paisaje sonoro y Aprendizaje-Servicio. La secuencia didáctica promueve la interpretación cultural y el aprendizaje universitario, generando impacto social.

7.2. RESULTADOS ESPERADOS

La implementación del modelo, basada en la literatura revisada y los principios del Aprendizaje-Servicio, mejorará la alfabetización cultural del público, enriquecerá la

percepción del espacio patrimonial y desarrollará competencias profesionales en el alumnado universitario. Además, consolidará la valoración del patrimonio musical como componente integral del patrimonio cultural.

7.3. INDICADORES DE EVALUACIÓN

Para valorar la eficacia del modelo se proponen cinco dimensiones de análisis, como se refleja a continuación:

1. Dimensión: Alfabetización cultural. Se evaluarán conceptos patrimoniales, patrimonio sonoro e interpretación mediante cuestionarios y entrevistas.
2. Dimensión: Aprendizaje musical. Se evalúan repertorios, música-arquitectura y funciones litúrgicas mediante cuestionario y observación.
3. Dimensión: Participación. Evaluaremos la interacción, la calidad de las intervenciones e implicación en el diálogo, atendiendo a la observación participante y diario de campo.
4. Dimensión: Competencias del alumnado universitario. Sustentaremos la evaluación en la mediación cultural, la comunicación, la planificación, la reflexión crítica y el trabajo colaborativo, basándonos en el uso de los diarios de campo, las rúbricas y la observación.
5. Dimensión: Satisfacción. Se evaluarán la experiencia, utilidad y mejoras mediante cuestionarios y entrevistas.

La combinación de estas dimensiones permitirá, en una futura implementación, obtener evidencias sobre la eficacia del modelo y orientar posibles ajustes en su diseño.

8. DISCUSIÓN

El MACPS integra patrimonio sonoro, educación patrimonial y Aprendizaje-Servicio en la Mezquita-Catedral de Córdoba, priorizando la escucha y el paisaje sonoro. Este modelo prioriza la escucha, ampliando la educación patrimonial tradicionalmente visual, e incorpora el paisaje sonoro al diseño educativo. Además, redefine el papel del estudiante universitario, situando el patrimonio cultural como escenario del servicio a la comunidad con las siguientes implicaciones:

8.1. IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

La investigación propone integrar el sonido en la educación patrimonial a través de la escucha guiada, análisis acústico y contextualización musical, además de experiencias participativas.

8.2. IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El Aprendizaje-Servicio combina docencia, investigación y compromiso social, fortaleciendo la empleabilidad en educación musical, musicología y gestión del patrimonio.

8.3. IMPLICACIONES PARA LAS POLÍTICAS PATRIMONIALES

Se propone incluir el patrimonio sonoro en planes de interpretación cultural, documentando prácticas de escucha y tradiciones interpretativas.

9. CONCLUSIONES

Esta investigación Se diseñó un modelo educativo basado en Aprendizaje-Servicio para promover la alfabetización cultural del patrimonio sonoro en la Mezquita-Catedral de Córdoba.

La literatura destaca que, a pesar de la importancia creciente del patrimonio cultural inmaterial desde la Convención de la UNESCO (2003), las propuestas educativas se centran en la observación visual. Esto dificulta el desarrollo de metodologías que integren las dimensiones acústicas, musicales y experienciales, un reto para la educación patrimonial del siglo XXI.

El Modelo Conceptual de Alfabetización Cultural del Patrimonio Sonoro (MACPS) ofrece un marco teórico para diseñar programas educativos que interpreten el patrimonio sonoro, integrando patrimonio material e inmaterial, espacio acústico, mediación educativa y alfabetización cultural. Supera la dicotomía entre patrimonio material e inmaterial, proponiendo una visión holística donde arquitectura, música, memoria y experiencia de escucha forman un sistema patrimonial integrado.

El estudio valida el Aprendizaje-Servicio para formar a futuros profesionales de la educación musical, la musicología y la gestión cultural. El alumnado, como mediador patrimonial, desarrolla competencias en comunicación científica, interpretación del patrimonio, reflexión crítica y compromiso social, generando un servicio cultural relevante. La escucha situada, como estrategia de alfabetización cultural, conecta arquitectura, historia, identidad y memoria colectiva, partiendo de la experiencia sensorial para construir significados compartidos.

La investigación propone un modelo aplicable a otros contextos patrimoniales con arquitectura, acústica y música, como catedrales, monasterios, auditorios históricos, teatros, conjuntos arqueológicos o paisajes culturales. Esto amplía su valor en educación patrimonial, turismo cultural y mediación museística.

El estudio refuerza una visión amplia de la alfabetización cultural, que incluye la interpretación crítica del patrimonio, la valoración de su diversidad y la participación en su conservación y resignificación social. El patrimonio sonoro es clave en la experiencia patrimonial actual.

El estudio tiene limitaciones. El modelo, teóricamente sólido, no se ha probado, por lo que las conclusiones se basan en su coherencia. El contexto único de la Mezquita-Catedral de Córdoba dificulta la extrapolación de resultados, aunque el modelo es transferible y requiere adaptaciones. Se centra en el patrimonio sonoro musical y acústico, dejando fuera otros sonidos relevantes como los paisajes urbanos o las tradiciones orales. La falta de validación longitudinal impide evaluar el impacto a largo plazo del modelo en el aprendizaje y la alfabetización cultural.

Estas limitaciones abren posibilidades para futuras investigaciones:

1. Implementación y evaluación del modelo MACPS: Realizar estudios piloto en contextos reales utilizando metodologías mixtas para evaluar la eficacia del modelo.
2. Expansión e innovación del modelo: Adaptar el modelo a diferentes espacios patrimoniales e incorporar tecnologías digitales inmersivas para enriquecer las propuestas educativas.
3. Investigación futura sobre el patrimonio sonoro: Profundizar en la evaluación del patrimonio sonoro para la educación inclusiva y desarrollar indicadores específicos de alfabetización cultural del patrimonio sonoro.

REFERENCIAS

Bohlman, P. V. (2002). *World music: A very short introduction*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/actrade/9780192854292.001.0001

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning, 2*(1), 112–122.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315417851

Feld, S. (1996). Waterfalls of song: An acoustemology of place resounding in Bosavi, Papua New Guinea. In S. Feld & K. H. Basso (Eds.), *Senses of place* (pp. 91–135). School of American Research Press.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea.

Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2–6). Corporation for National Service.

Harrison, R. (2012). *Heritage: Critical approaches*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203108857

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge University Press.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, (número extraordinario 1), 45–67. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-EXT-1-014

Schafer, R. M. (1977). *The tuning of the world*. Alfred A. Knopf.

Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203602263

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.

UNESCO. (1972). *Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage*. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-concerning-protection-world-cultural-and-natural-heritage

UNESCO. (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. https://ich.unesco.org/en/convention

UNESCO. (2011). *Recommendation on the historic urban landscape, including a glossary of definitions*. https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-historic-urban-landscape-including-glossary-definitions

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