

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL III



EDITORA
ARTEMIS
2025

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL III



EDITORA
ARTEMIS
2025



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – *New Jersey Institute of Technology*, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *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 Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Moscquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

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

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

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro 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 Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 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 M^ªGraça 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. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
 Prof.^ª Dr.^ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof.^ª Dr.^ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
 Prof.^ª Dr.^ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
 Prof.^ª Dr.^ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
 Prof.^ª Dr.^ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
 Prof.^ª Dr.^ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
 Prof.^ª Dr.^ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
 Prof.^ª Dr.^ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
 Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem III / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-81701-65-9

DOI 10.37572/EdArt_290925659

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior.
I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Este tercer volumen de ***Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem*** desplaza el foco hacia las condiciones estructurantes de la educación: cómo concebimos el currículo, cómo se configura el saber docente, qué valores orientan la inclusión y la justicia social y de qué modo la sostenibilidad y los territorios determinan las decisiones pedagógicas.

En el eje **Pensamiento Complejo, Cultura escolar y Currículo**, se discuten fundamentos epistemológicos que convocan a superar reduccionismos y a cultivar perspectivas complejas y transdisciplinarias. Junto a ello, aparecen experiencias de diseño curricular en formatos híbridos que concilian calidad, acreditación y flexibilidad, y estudios que recolocan a los estudiantes como actores del currículo (sujetos que interpretan, evalúan y coproducen recorridos formativos). Una mirada a la cultura escolar recupera prácticas a menudo invisibilizadas, recordando que los currículos también se componen de rituales, tiempos, afectos y materialidades que educan, y que los cambios curriculares se inscriben en contextos históricos y políticos específicos.

En **Formación/Identidad Docente y Paradigmas Didácticos**, los textos muestran que el saber del profesor es situado, relacional y atravesado por políticas, dispositivos de evaluación y culturas institucionales. Experiencias en educación museal evidencian el potencial de comunidades de práctica para ampliar repertorios profesionales. Análisis sobre calificaciones y sobre la comprensión de conceptos sociales examinan críticamente cómo evaluamos y qué consideramos “conocimiento” en la educación superior. A la vez, se plantean reflexiones sobre el desarrollo docente en la sociedad del conocimiento y la necesidad de fortalecer capacidades pedagógicas para afrontar la postpandemia. Lo que emerge es la urgencia de espacios de reflexividad y de narrativas que den cuenta de las tensiones del trabajo docente, sin prescribir soluciones simplistas.

El eje **Educación Ambiental y Sostenibilidad** propone un giro afectivo-relacional hacia los territorios. Modelos formativos que aprenden con la naturaleza y experiencias de educación ambiental escolar muestran que la sostenibilidad es práctica concreta: implica leer conflictos socio ecológicos, articular ciencia y saberes locales y diseñar proyectos que cuiden la vida. Perspectivas de pensamiento geográfico emancipador, mediadas por tecnologías, invitan a situar problemas y decisiones en el espacio vivido, cultivando responsabilidad ciudadana.

Finalmente, en **Inclusión, Equidad y Justicia Social**, se reúnen propuestas que van desde recursos lúdicos y analíticos para ampliar el acceso a la computación hasta la colaboración entre docentes de distintas áreas para responder a la diversidad. Redes

de mentoría y comunidad con familias de niños sordos colocan los derechos lingüísticos en el centro del debate. Y una intervención artístico-teatral tensiona la relación entre espectador y responsabilidad ética, recordando que educar también es formar sensibilidades y compromisos.

Este volumen afirma que currículo, docencia, sostenibilidad e inclusión no son anexos del proceso de enseñar y aprender: son el corazón mismo de la tarea educativa. Al articular teorías, políticas y prácticas, los capítulos aquí reunidos ofrecen herramientas para pensar proyectos formativos que acojan diferencias, promuevan justicia y cuiden lo común. Que estas páginas sirvan como invitación a la acción, para imaginar y construir escuelas y universidades más justas, pertinentes y sostenibles.

Dr. Luis Fernando González Beltrán
Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM)

SUMÁRIO

PENSAMIENTO COMPLEJO, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO

CAPÍTULO 1..... 1

PENSAMIENTO COMPLEJO Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: AVANCES, LIMITACIONES Y DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Carlos Guajardo Castillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256591

CAPÍTULO 2..... 14

PROPUESTA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL EN MODALIDAD MIXTA PARA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN CANCÚN

Juan Felipe Pérez Vázquez

Mijail Armenta Aranceta

Miriam Angélica García Rivera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256592

CAPÍTULO 3.....25

NUEVOS PLANTELES PARA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS: LA PREPARATORIA MODELO (1964-1966)

Angélica Araceli González García

Claudia Altaíra Pérez Toledo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256593

CAPÍTULO 4..... 33

LOS ESTUDIANTES COMO ACTORES DEL CURRÍCULO: SU INVESTIGACIÓN EN LA SEGUNDA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Patricia Covarrubias-Papahiu

Rocío Andrade Cázares

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256594

CAPÍTULO 5..... 53

CLASES DE BORDADO Y TEJIDO. UN ESTILO DE CULTURA ESCOLAR EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Cirila Cervera Delgado

Mireya Martí Reyes

Enoc Obed De la Sancha Villa

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256595

FORMAÇÃO/IDENTIDADE DOCENTES E PARADIGMAS DIDÁTICOS

CAPÍTULO 6..... 64

EL SABER DEL PROFESOR: EXPERIENCIA, IDENTIDAD Y SENTIDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE DOCENCIA

Rafael Culebro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256596

CAPÍTULO 7..... 77

IDENTIDAD DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL EN UN CONTEXTO DE PRÁCTICA EN EDUCACIÓN MUSEAL

Gissely Alejandra Quintero Sepúlveda

Carlos Arturo Soto Lombana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256597

CAPÍTULO 8..... 91

LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Catalina Vélez Verdugo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256598

CAPÍTULO 9..... 102

LOS IMAGINARIOS SOCIALES RESPECTO A LAS CALIFICACIONES EN LA ESCUELA

María Dolores Carlos-Sánchez

Jesús Andrés Tavizón-García

Rosa María Martínez-Ortiz

Martha Patricia Delijorge-González

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Christian Starlight Franco-Trejo

Jesús Rivas-Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256599

CAPÍTULO 10..... 113

LA COMPRENSIÓN DE LOS CONCEPTOS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Consepción Omar Ezquildo Vazquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565910

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

CAPÍTULO 11.....122

MODELO PEDAGÓGICO EDUCACIÓN TRANSFORMADORA CON LA NATURALEZA

Antonia Condeza-Marmentini

María Paz Aedo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565911

CAPÍTULO 12156

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ESCUELA PEDAGÓGICA DE LA HABANA

Franciss Brown Smith

Amparo Osorio Abad

Enrique Cecilio Cejas Yanes

Ismael Santos Abreu

Mercedes Lina Wong Torres

Yohanna Alexandra Grandales Brown

Rafael Bosque Suarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565912

CAPÍTULO 13..... 169

PENSAMIENTO GEOGRÁFICO EMANCIPADOR Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

María Juana Flores García

María Dolores Montañez Almaguer

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565913

CAPÍTULO 14..... 181

DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCATIVO DIVERTIDO SOBRE FUNDAMENTOS DE PROGRAMAÇÃO: PROJETO PARA INCLUSÃO E LEARNING ANALYTICS

Peter Mozelius
Baltasar Fernández Manjón
Rasmus Pechuel
Niklas Humble
Lisa Sällvin
Jussara Reis-Andersson
Tim Kreuzberg

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565914

CAPÍTULO 15..... 194

ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES DE MATEMÁTICA Y ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Carmen Cecilia Espinoza Melo
Erich Leighton Vallejos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565915

CAPÍTULO 16.....205

EDUCACIÓN, MENTORÍA Y COMUNIDAD. ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE FAMILIAS Y NIÑOS SORDOS

Diana Abello-Camacho
Martha Pabón-Gutiérrez
Luz Mary López Franco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565916

CAPÍTULO 17.....222

PROYECTO “OBRA ANTÍGONA”, PUESTA EN ESCENA DE UN TEXTO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Daniela Baeza Castillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565917

SOBRE O ORGANIZADOR.....233

ÍNDICE REMISSIVO.....234

CAPÍTULO 5

CLASES DE BORDADO Y TEJIDO. UN ESTILO DE CULTURA ESCOLAR EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Data de submissão: 26/08/2025

Data de aceite: 12/09/2025

Dra. Cirila Cervera Delgado

Universidad de Guanajuato
Guanajuato, México

<https://orcid.org/0000-0001-8036-838X>

Dra. Mireya Martí Reyes

Universidad de Guanajuato
Guanajuato, México

<https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>

Dr. Enoc Obed De la Sancha Villa

Universidad de Guanajuato
Guanajuato, México

<https://orcid.org/0000-0002-8609-9480>

RESUMEN: La cultura escolar es una categoría que actualmente aborda la historia de la educación desde una perspectiva que permite introducirnos en los silencios y la caja oscura. Como conjunto de prácticas, normas y teorías que le dan identidad a una escuela, indagamos la cultura escolar a través de las clases de bordado y tejido que comúnmente se desarrollaban en las escuelas primarias hasta la década de 1970. Para ello, analizamos los relatos de alumnas que cursaron la primaria en un horizonte aproximado de 1960 a 1975.

Entre los hallazgos sobresalen elementos de la cultura escolar como la planeación de esa actividad cocurricular desde el inicio del ciclo lectivo, la gradualidad en la dificultad en la elaboración de las prendas, la ritualidad de las exposiciones en los festivales del día 10 de mayo y en las ceremonias de fin de curso. Las clases de bordado y tejido son manifestaciones de la cultura empírica con componentes de la cultura académica y de la cultura política.

PALABRAS CLAVE: cultura escolar; escuela primaria; cultura empírica; trabajos manuales; gramática escolar.

EMBROIDERY AND KNITTING CLASSES: A STYLE OF SCHOOL CULTURE IN PRIMARY SCHOOLS

ABSTRACT: School culture is a category that currently addresses the history of education from a perspective that allows us to enter into silences and the dark box. As a set of practices, norms and theories that give identity to a school, we investigate school culture through the embroidery and weaving classes that were commonly developed in primary schools until the 1970s. To do this, we analyzed the reports of students who attended primary school in an approximate horizon from 1960 to 1975. Among the findings, elements of school culture stand out, such as the planning of this co-curricular activity from the beginning of the school year, the gradualness of the difficulty in

the elaboration of the garments, the rituality of the exhibitions at the festivals on May 10 and at the end-of-year ceremonies. Embroidery and weaving classes are manifestations of empirical culture with components of academic culture and political culture.

KEYWORDS: school culture; primary school; empirical culture; handicrafts; school grammar.

AULAS DE BORDADO E TRICÔ: UM ESTILO DE CULTURA ESCOLAR NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS

RESUMO: A cultura escolar é uma categoria que atualmente aborda a história da educação a partir de uma perspectiva que nos permite entrar nos silêncios e na caixa escura. Como um conjunto de práticas, normas e teorias que dão identidade a uma escola, investigamos a cultura escolar por meio das aulas de bordado e tecelagem que eram comumente desenvolvidas nas escolas primárias até a década de 1970. Para isso, analisamos os relatos de alunos que frequentaram a escola primária em um horizonte aproximado de 1960 a 1975. Dentre os achados, destacam-se elementos da cultura escolar, como o planejamento dessa atividade extracurricular desde o início do ano letivo, a gradualidade da dificuldade na confecção das vestimentas, a ritualidade das exposições nas festas do dia 10 de maio e nas cerimônias de final de ano. As aulas de bordado e tecelagem são manifestações da cultura empírica com componentes da cultura acadêmica e da cultura política.

PALAVRAS-CHAVE: cultura escolar; ensino fundamental; cultura empírica; artesanato; gramática escolar.

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo lo enfocamos en la cultura escolar, en particular, la que se construye alrededor de los trabajos manuales, específicamente en el bordado y tejido, actividades cotidianas que se daban en las escuelas primarias aun en la década de los 70 del siglo anterior. Reseñamos algunos antecedentes relacionados con el tema.

Un primer trabajo es la tesis de María Guadalupe García (2002): *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*. Posteriormente, la relación cultura escolar e historia de la educación la analiza Elsie Rockwell (2007, p. 175), quien cuestiona “la existencia de una «cultura escolar» constante y uniforme”; y, sugiere la realización de estudios comparados, como conclusión de su estudio sobre las prácticas que observó en escuelas primarias en las décadas finales del siglo pasado.

En 2017, María Esther Aguirre y Jesús Márquez, en un balance de la producción en el campo de la historia de la educación en México, afirman que: “[...] la investigación de la cultura escolar ha fructificado de tal modo que [...] han aparecido, como sujetos y objetos

de estudio, los museos escolares, la historia material de la escuela, la iconografía de la escuela como fuente.” (p. 420).

Ma. Guadalupe Alonso (2018), presenta una historia del uso de los recursos didácticos que los maestros han hecho para la enseñanza de la historia en la educación secundaria a lo largo del siglo XX y parte del XXI, teniendo como referente las diferentes reformas educativas que ha habido durante este periodo. Alonso concluye que: “Los docentes [...] conforman su práctica con base en sus experiencias previas, su formación y la cultura escolar de la institución en donde laboran” (p. 177).

Por su parte, Omar Ruiz (2019), centra su objetivo en los elementos normativos obligatorios en la formación de preceptores en las escuelas Normales de Aguascalientes. La revisión le permite dar cuenta de que la capacitación de preceptores recibió su impulso desde las entidades y con características particulares que, con el tiempo, distingue a unas entidades de otras, precisamente por el sello que le imprime la cultura o la gramática escolar.

Adriana García (2020) fija su atención en las características del espacio, mobiliario y útiles escolares para los niños menores de seis años e identifica cómo se fue configurando una cultura escolar específica para niños pequeños que contribuyó a su conformación como un nivel separado de la educación primaria. El trabajo de García se sustenta en la historia cultural, retomando las perspectivas desde la cultura escolar y la materialidad escolar.

Como parte de la «caja negra», Cecilia Hernández y Norma Ramos (2020), a partir del análisis de tesis de licenciatura en educación primaria, describen las experiencias de las y los docentes (autores/as de tales tesis) sobre los castigos escolares que vivieron como estudiantes. Las autoras reflexionan en la larga duración de la disciplina escolar basada en los castigos, hasta muy entrado el siglo XX, no obstante que en diferentes momentos de la historia se conminaba a erradicarlos.

Finalmente, un antecedente directo lo encontramos en Cervera y Martí (2021), quienes, a través de la historia oral indagan sobre los trabajos manuales que las y los alumnos elaboraban en las escuelas primarias alrededor de 1970. Las autoras identifican que: “Estas prácticas son manifestaciones de la cultura empírica con componentes de la cultura académica, que se reconfigura, precisamente, por la cultura forjada por el colectivo docente.” (p. 77).

Así pues, dentro del conjunto de los trabajos manuales, el presente capítulo busca profundizar en las prácticas del bordado y el tejido, como una actividad común en las escuelas primarias. Las elaboraciones se exponían en las ceremonias de fin de cursos y

en los festivales del 10 de mayo, en honor a las madres, rituales que también eran parte de la cultura escolar.

En este contexto, nuestro objetivo principal es lograr una aproximación a la cultura escolar plasmada en la elaboración de bordados y tejidos, mediante el rescate testimonial de alumnas que cursaron la primaria en un periodo aproximado de 1960-1975. Con esto buscamos dar respuesta a estas preguntas: ¿Cómo se organizaba el colectivo docente para la realización de los trabajos manuales?, ¿Qué significaba para las alumnas confeccionar sus bordados y tejidos y qué les sigue representando? y ¿Qué elementos de cultura escolar se identifican en la actividad de la elaboración de bordados y tejidos?

2. REFERENTES TEÓRICOS

La cultura escolar se ha convertido en una categoría reconocida en la investigación educativa, por cuanto informa acerca de la vida cotidiana que se vive adentro de los recintos escolares, documentando aspectos que otras perspectivas no consideraban para el estudio de la educación y la historia de la educación: “El concepto de cultura escolar, enraizado en una larga tradición de estudios antropológicos, se ha incorporado con mucha fuerza a la investigación educativa en el marco de diversas corrientes teóricas”. (Elías, 2015, p. 297). No obstante su actual aceptación, debe reconocerse el devenir del concepto desde su propuesta, uso y significados.

Agustín Escolano (2000), en su artículo “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”, realiza un clarificador recorrido por la noción de cultura escolar, o, como él la denomina “cultura de la escuela”, siempre aludiendo a lo que era necesario considerar en las investigaciones, esas áreas no exploradas, a las que Harold Silver (1992) identifica como los «silencios» de la historia de la educación y Marc Depaepe y Frank Simon (1995) denomina la «caja negra», es decir, el desconocido agujero del cotidiano escolar.

Según informa Antonio Viñao,

La expresión cultura escolar ha sido introducida en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de los 90 por historiadores de la educación, en general europeos, que trabajan en el campo de la historia cultural y del currículum o desde sus enfoques y perspectivas. (2002, p. 56).

Elías (2015), Escolano (2000) y Viñao (2002), entre otros autores, coinciden en señalar que el concepto más aceptado, compartido y que permea hasta la actualidad, es el que formuló Dominique Julia, en 1995. Siguiendo aún a Escolano, para Julia, la cultura escolar “se configurará como un conjunto de normas que definen saberes a enseñar y

conductas que se deben inculcar y como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas, a lo largo del tiempo.” (pp. 201 y 202)

Como Julia (1995) expone, el giro era necesario, básicamente porque, hasta entonces: Se había ignorado el estudio de las prácticas escolares; prevalecía la idea de una escuela todopoderosa – en donde se confundían intenciones con resultados – y una sobrevaloración de modelos y proyectos, debido a que se trabajaba con textos normativos; y las problemáticas estudiadas eran muy “externalistas”, ignorando el funcionamiento interno de la escuela; lo que va en concordancia con la necesidad de escuchar los «silencios» y abrir la «caja negra». En este mismo sentido, Escolano imprime el concepto de cultura de la escuela, “como el conjunto de normas, teorías y prácticas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones en las instituciones educativas” (2000, p. 201), como un dispositivo creado por la comunidad escolar, con sus significados acuñados y entendidos por esta y con un reconocimiento distintivo hacia el exterior.

Viñao (2002) resalta el factor tiempo en la constitución de la cultura escolar, que le otorga permanencia institucional como un constructo colectivo. Para este autor, se trata de:

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (p. 59)

Como habíamos expuesto, el concepto de cultura escolar no se adhiere a un único significado. Del recorrido que emprende María Esther Elías, concluye que:

En términos muy generales [...] la cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994). Este sistema de significados generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa. Algunos autores tienen una visión más bien holística (Hargreaves, 1995) mientras otros enfatizan el hecho que toda cultura escolar incluye diversas subculturas en su interior (Firestone y Louis, 1999). (2015, p. 288).

Además, la autora advierte que, aunque el concepto de cultura escolar no es único:

[...] es una dimensión central en el estudio de las prácticas escolares por cuanto es la cultura la que constituye la identidad de la escuela. Poner el foco de análisis en la cultura escolar nos permite centrarnos en lo que realmente ocurre, y les ocurre a quienes actúan en el interior de las escuelas. (Elías, 2015, p. 297).

Para nuestra investigación, nos adherimos a esta tesis de Elías, puesto que indagamos en las prácticas escolares, en particular en las clases de bordado y tejido que comúnmente se desarrollaban en las escuelas primarias de la época analizada; y, a algunas décadas de distancia, averiguamos qué les ocurría y qué les ocurre ahora a las entrevistadas que nos remontan a aquellos escenarios siendo alumnas de primaria.

Con este propósito, adoptamos los tres ámbitos de la cultura de la escuela que describe Escolano (2000): 1) La cultura empírico-práctica que han construido los enseñantes en el ejercicio de su profesión; 2) La cultura académica o los saberes que genera la especulación y la investigación y 3) La cultura política, el discurso y las prácticas de orden político- institucional que se configura en torno a los sistemas educativos.

3. METODOLOGÍA

De acuerdo con nuestro objeto de estudio y perspectiva, inscribimos la indagación en la perspectiva interpretativa, desde la cual,

[...] La cultura es una red de significados [que] son el producto de la interacción y negociación social y guían la definición de la situación que tienen los miembros de la organización y, eventualmente, sus actos. Una preocupación común dentro de este enfoque es comprender la experiencia subjetiva de los individuos. (Elías, 2015, p. 289).

Trabajamos con una muestra intencional y por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017, p. 230). Es intencional porque seleccionamos casos característicos de una población muy amplia, limitando la muestra solo a seis casos; y por conveniencia porque se trata de personas accesibles y próximas que aceptaron ser incluidas en la investigación. Se trata de mujeres, informantes clave, que cursaron su educación primaria durante la etapa de 1960-1975, siendo estos los únicos criterios de inclusión. Elegimos que sean mujeres, puesto que nos interesa indagar en los trabajos manuales que elaboraban siendo estudiantes de primaria, que, para las niñas solían ser el bordado y el tejido.

En concordancia con este enfoque, seguimos el método biográfico, que:

[...] forma parte de la revalorización del actor social (individual y colectivo) [...] caracterizado como sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad social. (Pujadas, 2000, p. 128).

La información la obtuvimos mediante entrevistas semiestructuradas realizadas durante el periodo de marzo y abril de 2023. De esta forma, recuperamos la memoria individual y colectiva de estas mujeres que no se conocen entre sí, pero cuyos relatos

coinciden enormemente en relación con los trabajos manuales de tejido y bordado que desarrollaban en sus respectivas escuelas, pese a ser de distintos contextos: urbanas y rurales, públicas y privadas, estatales y federales y matutinas o vespertinas y de ubicarse en distintos municipios del estado de Guanajuato (cinco) y de Chihuahua (una).

Los datos generales de las entrevistadas se muestran en la siguiente tabla. Se identifican con el diminutivo de su nombre de pila.

Tabla 1. Datos de identificación de las entrevistadas.

Nombre	Escuela	Periodo	Vida actual
Pily	Particular “Domingo de Betanzos”, León, Guanajuato	1966-1972	Maestra de preescolar jubilada
Vicky	“Carlos Montes de Oca” [1º y 2º] y “Luis González Obregón” [3º - 6º] Guanajuato, Guanajuato	1964-1970	Enfermera jubilada
Maury	Rural Federal “Damián Carmona”, Romita, Guanajuato	1964-1970	Se dedica al hogar
Chela	“Colegio Lic. Álvaro de Osio y Ocampo”, Celaya, Guanajuato	1962-1968	Maestra de preparatoria jubilada
Teté	Primaria Urbana No. 2 Centro Escolar PEMEX, Salamanca, Guanajuato	1963-1969	Creadora
Emmy	Escuela Primaria “Once de Julio”, Parral, Chihuahua	1969-1975	Maestra jubilada de escuela Normal

Nota: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Los testimonios informan que la práctica de los trabajos manuales era común en las escuelas primarias de la época, como parte de la cultura empírica (Escolano, 2000), a la que se le dedicaban las últimas horas de la jornada escolar; la frecuencia varía desde un día hasta tres a la semana. Asimismo, esta actividad no dependía de la voluntad de un solo profesor, sino que formaba parte de la organización de la institución, en alusión a la cultura política (Escolano, 2000), como se puede leer en el siguiente relato.

Era indispensable una labor de coordinación tipo plan estratégico de una maquiladora: había que reunir al personal y decidir el tipo de trabajo manual para cada grupo, por niveles de complejidad y habilidades de la docente [...] de manera que se percibiera el avance gradual en la medida que los padres fueran pasando de un salón a otro [para ver las exposiciones]. [Emmy]

La gradualidad en la dificultad de las elaboraciones se nota claramente, según el avance en los distintos años de la primaria. Las seis entrevistadas coinciden en esta categoría: no es que en las distintas escuelas se hicieran los mismos trabajos, sino la planeación en la ejecución de estos, desde los más sencillos hasta aquellos con una

mayor complejidad. Pily recuerda que: *“En 3º comenzábamos con el tejido; en 4º con el bordado macramé, 5º rococó y en 6º fue deshilado.”* Vicky también anota que: *“[...] incrementaba el grado de dificultad de acuerdo al año escolar que se cursaba y no sólo era bordado: incluía crochet y tejido con agujas.”*

Aun con sus contrastes, la práctica compartida entre las primarias se identifica con la gramática escolar, a la que Elías (2015), alude en los siguientes términos: *“Comparándolo con el uso que se hace del concepto de cultura escolar, parecería que gramática hace referencia a rasgos generales comunes a todas las escuelas, o a las escuelas de un cierto contexto o nivel.”* (2015, p. 298). Precisamente por estas diferencias, Rockwell (2007) advierte que: *“desde una perspectiva que enfatice la diversidad, aparecerían muchos fenómenos interesantes, con signos muy distintos entre sí”* (2007, p. 209), porque: *“Algunos autores subsumen la diversidad de prácticas escolares bajo conceptos como «la gramática escolar», o «la forme scolaire», supuestamente generalizables a toda experiencia escolar moderna”* (p. 208).

Entre estas diferencias están las prendas que las alumnas tejían o bordaban, que, por lo general eran manteles, servilletas, fundas para almohadas o carpetas. Pero Chela tejó con gancho un vestidito en tercero y un chal después. O Emmy, que elaboró sus *“pantuflas y gorra de estambre El gato “fácil-es”*. Sin embargo, regresando a lo común, es que el bordado y el tejido (como todos los trabajos manuales), complementaban la formación de las alumnas. Maury reconoce que le forjó la disciplina porque *“si no terminaba lo que las maestras me dejaban para avanzar en la costura, mi mamá no me dejaría salir a jugar”*. Emmy, por su parte, explica:

Si algo nos dejó haber hecho trabajos manuales fue no sólo aprender las técnicas comunes en nuestro entorno para reutilizar y decorar los elementos sencillos del hogar, el desarrollo de habilidades motoras enfocadas a un fin doméstico o marcar la pauta para un oficio o labor, pero más que nada nos unió como comunidad escolar, aprendimos que el trabajo manual, individual y colectivo, es importante y merece ser reconocido y valorado.

Pily asevera que se lograba *“Alcanzar objetivos educativos y de desarrollo integral, entre otros, la creatividad, la imaginación, destrezas y nos elevaba la autoestima.”*

En la elaboración de los bordados y tejidos se implicaba a las madres de familia, directa o indirectamente. Seguimos con el relato de Emmy: *“Una noche antes de la exposición, las mágicas manos de mi mamá enderezaban toda mi labor del ciclo escolar y presentábamos entre las dos un trabajo decente [...]”* y Maury apunta: *“A mi mamá le gustaba verme entretenida haciendo lo que a ella le gustaba hacer y me orientaba cuando no podía realizar el nudo al hilo y poderlo esconder.”*

Maury, Chela, Pily y Emmy completaron sus relatos con fotografías. De ellas se deduce la amplia gama de prendas que bordaban y tejían, en diversos materiales y una gama colorida de estambres e hilos: colchas, manteles, servilletas, carpetas, fundas para almohadas; y con distintas técnicas: punto atrás, rococó, crochet, punto de cruz. Estas elaboraciones eran expuestas en el festival del día de las madres o en las ceremonias de fin de cursos; como rituales que “describen las costumbres vinculadas a un cierto evento que tiene significado para los miembros de un grupo.” (Elías, 2015, p. 294).

Emmy describe: *“la hermosa costumbre de preparar un gran festival del día de las madres que incluía obras de teatro, presentaciones musicales y como broche de oro: la exposición de los trabajos manuales”*. Por su parte, Maury recuerda que: *“El motivo de realizar los bordados decía el maestro que era parte importante de las manualidades que exponíamos en el 10 de mayo y a su vez los arreglábamos para regalarlos a nuestras mamás”*.

Teté agrega:

A fin de año se montaban exposiciones con todos los trabajos manuales realizados en el año escolar. Invitaban a nuestras familias a visitar las exposiciones de todos los grados [...]

Todas las paredes quedaban tapizadas con colchas, manteles, servilletas, fundas de almohadón, suéteres, blusas, caminos de mesa. En los mesabancos también se colocaban trabajos manuales. Los manteles, las cochas, las servilletas, todo planchado y almidonado. Era todo aquello un primor que alegraba la vista de los visitantes.

Como afirma Viñao (2002): “[...] La sociedad ha valorado los modos de hacer y pensar propios de la cultura escolar, les ha otorgado un valor social, y los ha adoptado [...]” (p. 63) Este sentido de trascendencia queda bien identificado en el testimonio de Maury, por ejemplo: *“Nos decía el maestro que nos serviría algún día para poderlas vender [...] era importante saber hacer algo si no seguíamos estudiando y realizar una carrera. Con eso nos podíamos defender en la vida.”*

Finalmente, al margen de un valor económico, los trabajos manuales tienen un valor personal, que las entrevistadas les otorgaban en ese momento y hasta el presente. En palabras de Maury:

Ahora, después de tantos años, lo que aprendí no se me ha olvidado y cuando me siento sola y triste me pongo a bordar y se me pasa el tiempo y entre pensamiento y pensamiento los dejo plasmados en cada tejido o bordado que hago.

Teté da su testimonio: *“Mi tío, que fue mi padre de crianza, me decía ‘La araña’, porque me pasaba el tiempo libre tejiendo [...] Era una actividad bonita que recuerdo con cariño, por lo que aprendí. Qué tiempos tan maravillosos de la infancia escolar”*.

Como hemos anotado, las entrevistadas aportan información sobre los trabajos manuales que elaboraban en las escuelas primarias, particularmente de bordado y tejido. Eran actividades que complementaban el *currículum* oficial y trascendían a la vida en sus hogares. Aun en el presente, esos aprendizajes les siguen siendo útiles y los recuerdan con cariño.

5. CONCLUSIONES

La confección de trabajos manuales era un rasgo común en las escuelas primarias aun en la década de 1970, a la que se le destinaba un tiempo acordado en cada institución. Entre las prácticas comunes se encontraba la elaboración de prendas bordadas y tejidas, por lo que, precisamente, retomamos este rubro como una expresión de la cultura escolar para penetrar en las prácticas a través de los relatos que ofrecen las mujeres que entrevistamos, alumnas de primaria en el periodo aproximado de 1960-1975.

Las narrativas dan cuenta de la organización y planeación por parte del colectivo docente, para abordar este contenido co-curricular, que promovía la creatividad, la disciplina, la autoestima, como componentes de la formación integral de las estudiantes. La hechura de las prendas rebasaba los límites de las aulas y las escuelas, haciendo partícipes del bordado y el tejido a las madres de familia (para corregir y apoyar con algunos trazos complicados) y la comunidad más amplia, cuando sucedían las exposiciones de estas manualidades en los festivales del 10 de mayo y en las ceremonias de fin de cursos.

Con esta investigación logramos recrear aquellas clases de bordado y tejido, que partían de la planeación anual de las escuelas. La elaboración de las prendas iba adquiriendo una dificultad gradual, con cada año que se cursaba, comenzando con el sencillo punto atrás, culminando con el punto de cruz; el tejido era con gancho o con dos agujas e iba desde una carpeta hasta un vestido. Para las alumnas, ahora mujeres que nos han dado su testimonio, tejer y bordar eran actividades que disfrutaban, que les enseñaron un aspecto práctico que siguen recordando con cariño y orgullo.

La investigación permitió advertir de elementos de la cultura escolar y de la gramática escolar: la organización del colectivo, las ceremonias para exponer las elaboraciones, la complementariedad del *currículum* oficial en los diferentes planteles, entre otras. Destaca también el aprecio que las otrora alumnas otorgan al bordado y al tejido. Estas prácticas son manifestaciones de la cultura empírica con componentes de la cultura académica y política, que se reconfigura, precisamente, por la cultura forjada por el colectivo docente. Con los trabajos manuales se tejían y bordaban la cotidianidad académica de las escuelas y la vida presente y futura de las alumnas.

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, M.E. & Márquez Carrillo, J. (2017). Comunidad mexicana de historiadores de la educación. Aproximaciones a un recuento historiográfico 2002-2012. *Historia y Memoria de la Educación*, 5(2017), 401-422.
- Alonso Segura, M. G. (2018). Una historia del uso de los recursos didácticos para la enseñanza de la historia. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 1(1), 69-78. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.233>.
- Cervera Delgado, C. & Martí Reyes, M. (2021). Los trabajos manuales: manifestaciones y muestras de la cultura escolar en la educación primaria. *Cabás*, 26(2021), 77-92. En <http://http://revista.muesca.es/documentos/completos/Cabas26.pdf>, DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.74.69.015>
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 285-301. Recuperado el 17 de abril de 2023, de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200016&lng=en&lng=es.
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de La Educación*, núm. extraordinario (2000), 201-218. En: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73415/008200230158.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Alcaraz, M.G. (2002). *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperada de <http://www.somehide.org/images/articulos/documentos/publicaciones/HistoriadelaCulturaEscolar.pdf>
- García Serrano, A. A. (2020). Escuelas de párvulos y Kindergärten de la Ciudad de México: configuración de una cultura escolar para niños menores de seis años, 181-1917. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 2(1), 153-162. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.298>.
- Hernández Rodríguez, C. E., y Ramos Escobar, N. (2020). Los castigos escolares en la memoria de maestros en formación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 2(1), 163-172. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.315>.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En: A. Novoa, M. Depaepe & E. Johanningmeier (Eds.), *The colonial experience in education, Paedagogica Historica Series*, (pp. 353-382), Bélgica: Gent CSHP.
- Otzen, T. & Manterola, C. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232, 2017. En <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 2000 (9), 127-158.
- Rockwell, E., (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- Ruiz Trejo, O. (2019). Enseñanza de primeras letras en Aguascalientes (1824-1867): formación de preceptores como agentes de cambio frente a la obligatoriedad de la educación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 1(2), 229-238. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.230>.
- Silver, H. (1992). Knowing and not Knowing in the History of Education. *History of Education*, 1992, 21-108.
- Viñao, A., (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. 2ª ed. Morata.

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente 20, 38, 96, 108, 124, 131, 132, 151, 157, 158, 164, 166, 168, 177, 182, 185, 199, 218, 221

América Latina 1, 2, 3, 7, 8, 9, 13, 96, 112, 153, 169, 173

Aprendizagem baseada em jogos 182

Aprendizaje comprensivo 113, 115, 116, 119, 121

C

Calificaciones 102, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112

Colaboración docente 194, 204

Competencias 3, 8, 9, 14, 26, 40, 41, 47, 51, 68, 77, 86, 88, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 115, 116, 120, 121, 122, 127, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 154, 177, 180, 186, 196

Comprensión 2, 6, 9, 19, 70, 80, 94, 102, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 133, 134, 164, 166, 173, 194, 198, 199, 200, 203, 210, 213, 215

Conceptos sociales 113, 114, 115, 119, 120, 121

Conocimiento docente 64

Construcción de docencia 64

Cultura empírica 53, 54, 55, 59, 62

Cultura escolar 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63

Currículo 7, 9, 29, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 152, 197

D

Desarrollo 3, 14, 15, 16, 26, 27, 31, 32, 34, 41, 42, 43, 47, 50, 51, 60, 64, 66, 71, 72, 76, 77, 79, 81, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 179, 180, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 209, 213, 214, 216, 223, 232

Desarrollo profesional docente 194

Design de jogos 182

Design inclusivo 182, 186

Didáctica 12, 48, 50, 51, 97, 100, 113, 115, 116, 121, 134, 153, 167, 194

Diseño curricular 7, 14, 16, 64, 66, 70, 71, 75, 100

Duelo 125, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 219

E

Educación ambiental 33, 48, 122, 123, 124, 125, 131, 132, 138, 139, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168

Educación matemática inclusiva 194

Educación media superior 25, 26, 29, 34, 38, 43, 49, 50

Educación mixta 14

Educación superior 1, 7, 11, 14, 20, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 180

Enseñanza de las ciencias 77

Ensino de programação 182

Escuela primaria 53, 59

Estudiantes 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 58, 62, 66, 72, 79, 96, 97, 98, 100, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 123, 124, 128, 129, 133, 143, 144, 145, 149, 151, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 222, 224, 226

Experiencia 6, 44, 51, 58, 60, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 86, 87, 89, 94, 100, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 126, 132, 133, 135, 139, 143, 144, 155, 160, 175, 177, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 201, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217

F

Familia 34, 37, 40, 60, 62, 104, 107, 110, 157, 205, 208, 210, 211, 213, 218, 219, 221

Formación 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 55, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 104, 105, 108, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 132, 134, 139, 144, 153, 157, 158, 159, 160, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 194, 196, 199, 204, 205

Formación docente 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 79, 81, 91, 92, 95, 97, 100, 101, 172, 176, 179, 180, 204

G

Género 33, 35, 40, 43, 44, 46, 47, 52, 171, 185, 222, 223, 224, 226, 229, 230, 231

Gramática escolar 53, 54, 55, 60, 62

I

Identidad de profesores en formación inicial 77
Interpretaciones 102, 103, 104, 132
Interseccionalidad 222
Investigación curricular 33, 34, 35, 42, 44, 48, 49

J

Joane Florvil 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232

L

Learning Analytics baseadas em jogos 182
Lengua de señas 205, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 220, 221

M

México 7, 12, 14, 17, 18, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 63, 64, 76, 97, 102, 113, 121, 153, 169, 175, 232
Migración 33, 36, 222, 224
Modelo pedagógico 122
Modelo Pedagógico 122, 125, 126, 127, 128, 133, 134, 135, 147, 152
Museos 55, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 90

P

Pasantías en museos 77, 78
Pedagogia 6, 8, 13, 47, 51, 52, 67, 68, 70, 89, 96, 106, 114, 118, 121, 127, 141, 155, 157, 167, 168, 169, 170, 173, 178, 179
Pensamiento Complejo 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 123, 127, 129, 130, 131, 137, 143
Pensamiento geográfico 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 178, 179
Persona Sorda 205, 208, 211
Plan de estudios 16, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 46, 74
Planificación conjunta 194, 199, 200, 201
Postpandemia 91, 92, 97
Preparación 27, 39, 78, 84, 85, 96, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 201
Preparatoria Modelo 25, 26, 27, 28, 31
Producción científica 33, 94
Profesores 5, 7, 23, 27, 40, 42, 46, 49, 50, 64, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 97, 118, 122, 123, 125, 127, 139, 151, 168, 169, 173, 197, 199, 203

Psicología 33, 39, 42, 46, 49, 50, 70, 117, 121, 179, 220

R

Reforma educativa 25, 29

S

Saberes docentes 64, 67

Significado 57, 61, 69, 88, 102, 103, 114, 117

Sociedad del conocimiento 41, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 101

T

Teatro político 222

Tecnología educativa 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179

Transdisciplinariedad 1, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13

Transformación 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 26, 27, 28, 32, 67, 69, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 122, 123, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 160, 166, 171, 219

Transformación tecnológica 91

U

UNAM 7, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 43, 47, 49, 51, 112

Universidad 1, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 63, 64, 77, 79, 82, 89, 91, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 121, 122, 125, 151, 153, 167, 168, 180, 181, 194, 203, 205, 221, 222, 231