

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 6

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

Data de submissão: 23/08/2025

Data de aceite: 10/09/2025

Rafael Culebro¹

Universidad Pedagógica Nacional
San Luis Potosí, México

<https://orcid.org/0000-0002-7734-5918>

RESUMEN: El presente reporte parcial de investigación emplea la perspectiva metodológica de estudio de caso instrumental (Stake, 2000), aplica como técnica de investigación el registro narrativo anecdótico colaborativo (Becerra Soto, Bertely, Puente) de profesores que participan en un posgrado profesionalizante, MEB UPN 241. Esta investigación tiene el propósito de documentar el proceso de construcción de docencia en el contexto de la NEM 2023 desde las categorías de investigación, principio de alteridad-principio de reflexividad (Larrosa, 2009), como dispositivo (Foucault, 1982) para recuperar las nociones que constituyen el saber del profesor (Tardif, 2014) en la revisión del sentido de docencia. La evidencia muestra

que el saber del profesor en el contexto de NEM no está limitada a procesos intersubjetivos de significación sino al conjunto de convocatorias-socioculturales que desmontan el sentido de docencia sobre el conjunto de representaciones que interpreta y orienta la práctica. La NEM, es eso que les está pasando a los profesores, espacio de experiencias que se sufre, hiere y deja huella; conceptos como la autonomía profesional, el co-diseño curricular, el mestizaje, entre otros, acompaña al profesorado a decir lo mucho que no saben y que aún no pueden decir y lo que no quieren decir (Larrosa 2009), en el encuentro con la comunidad y el conflicto de hacer protagonista al estudiante. El saber del profesor no se limita a una cuestión cognitiva o epistemológica sino social (Tardif, 2014), la práctica adquiere sentido en relación con la situación colectiva, resultado de negociaciones, reconocimiento social y trayecto profesional; una realidad social materializada.

PALABRAS CLAVE: saberes docentes; conocimiento docente; experiencia; construcción de docencia.

THE TEACHER'S KNOWLEDGE: EXPERIENCE, IDENTITY, AND MEANING IN THE CONSTRUCTION OF TEACHING

ABSTRACT: This partial research report adopts the methodological perspective of an instrumental case study (Stake, 2000) and employs collaborative anecdotal narrative

¹ Rafael Benjamín Culebro Tello. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, San Luis Potosí, México. Coordinador de posgrado; responsable de la línea de investigación, saberes del profesor, colectividad y andragogía. Perfil deseable PRODEP. Doctor en Desarrollo con énfasis en la formación del profesor.

recording (Becerra Soto, Bertely, & Puente, n.d.) as a research technique. The participants are in-service teachers enrolled in a professional postgraduate program, the MEB at UPN 241. The study aims to document the construction of teaching practice within the framework of the 2023 New Mexican School (NEM), guided by the research categories of the principle of alterity and the principle of reflexivity (Larrosa, 2009), and drawing on the concept of *dispositif* (Foucault, 1982) to retrieve the underlying notions that constitute teachers' professional knowledge (Tardif, 2014) in the redefinition of teaching. Findings indicate that teacher knowledge in the NEM context is not confined to intersubjective processes of meaning-making. Instead, it is shaped by a set of sociocultural imperatives that disrupt conventional understandings of teaching, anchored in the representations that both interpret and orient pedagogical practice. The NEM emerges as a lived space of experience – something that happens to teachers, that wounds, unsettles, and leaves a trace. Concepts such as professional autonomy, co-curricular design, and *mestizaje*, among others, accompany teachers in voicing the extent of what they do not know, what they cannot yet articulate, and what they may choose not to express (Larrosa, 2009), particularly in their encounters with the community and in the tensions surrounding the student-centered approach. Teachers' knowledge is thus not merely cognitive or epistemological but deeply social (Tardif, 2014). Practice gains meaning in relation to collective circumstances, shaped by processes of negotiation, social recognition, and professional trajectories – a materialized social reality.

KEYWORDS: teachers' expertise; pedagogical knowledge; teaching experience; development of teaching practice.

O SABER DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIA, IDENTIDADE E SENTIDO NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

RESUMO: Este relatório parcial de pesquisa adota a perspectiva metodológica do estudo de caso instrumental (Stake, 2000) e emprega o registro narrativo anedótico colaborativo como técnica de pesquisa (Becerra Soto, Bertely & Puente, s.d.). Os participantes são professores em exercício matriculados em um programa de pós-graduação profissionalizante, o MEB da UPN 241. O objetivo do estudo é documentar o processo de construção da prática docente no contexto da Nova Escola Mexicana (NEM) de 2023, com base nas categorias de pesquisa: o princípio da alteridade e o princípio da reflexividade (Larrosa, 2009), mobilizando também o conceito de dispositivo (*dispositif*, Foucault, 1982) para recuperar as noções que constituem o saber docente (Tardif, 2014) na redefinição do sentido do ensino. Os resultados indicam que o saber do professor no contexto da NEM não se limita aos processos intersubjetivos de construção de significados, mas é moldado por um conjunto de imperativos socioculturais que desestabilizam compreensões convencionais sobre a docência, ancoradas em representações que orientam e estruturam a prática pedagógica. A NEM surge como um espaço vivido de experiência – algo que acontece com os professores, que fere, desestabiliza e deixa marcas. Conceitos como autonomia profissional, co-criação curricular e *mestiçagem*, entre outros, acompanham os professores na expressão do muito que ainda não sabem, do que ainda não conseguem dizer ou do que escolhem não dizer (Larrosa, 2009), especialmente nos encontros com a comunidade e nas tensões em

torno da centralidade do aluno no processo educativo. O saber do professor, portanto, não é apenas de ordem cognitiva ou epistemológica, mas profundamente social (Tardif, 2014). A prática adquire sentido em relação às circunstâncias coletivas, como resultado de negociações, reconhecimento social e trajetórias profissionais – uma realidade social materializada.

PALABRAS-CHAVE: saberes pedagógicos; conhecimento pedagógico; experiência docente; construção da prática pedagógica.

1. INTRODUCCIÓN

El saber pedagógico del profesor se refiere al conocimiento teórico y práctico sobre la enseñanza y el aprendizaje; este se caracteriza por: Conocimiento de los contenidos, Conocimiento pedagógico general, Conocimiento del contexto educativo Conocimiento práctico, Conocimiento reflexivo. Para Tardif (2014) el “saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p.29); Estos, en la lógica sobre el desarrollo del profesor, *las cuatro edades del profesionalismo* (Hargreaves, 1996) se desarrollan en diversos momentos de la formación inicial y continua.

En el contexto de la implementación de la Política educativa “Nueva escuela mexicana” (NEM), el saber pedagógico del profesor es fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Un profesor que posee un saber pedagógico sólido puede adaptar su enseñanza a las necesidades y características de sus estudiantes, fomentar su aprendizaje significativo, y ayudarles a alcanzar sus metas educativas.

Esta política Educativa “NEM” implementada en el 2019 tiene el objetivo de mejorar la calidad, la inclusión educativa, la equidad y la excelencia, así como promover el desarrollo integral de los estudiantes. Con este fin los profesionales de la educación deben desarrollar saberes profesionales, acompañar prácticas en el aula que atiendan: diversidad cultural, lingüística, la formación integral de aspectos cognitivos, emocionales, sociales y éticos, desarrollar el máximo potencial de estudiantes, las demandas de un mundo globalizado, fomentar la innovación educativa, la tecnología y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

En consideración a este panorama socioeducativo es necesario indagar y documentar los procesos de construcción, desarrollo y significación de los *saberes del profesor* en el contexto de implementación de una política educativa que lo invita a colaborar en el *co-diseño* curricular (interacción con programas sintéticos y analíticos),

implementar una serie de metodologías (ABP con filosofía STEM) y contenidos centrados en las necesidades y condiciones del estudiante, fomentando la autonomía, creatividad, y la capacidad crítica, para que puedan constituirse como ciudadanos activos y comprometidos con su entorno.

La experiencia docente sobre esta nueva condición relacionadas con las expectativas de autonomía profesional que promueve la NEM, ha generado entre los profesores condiciones compatibles, desafiantes, incongruentes que demanda conocimientos y experiencias que permiten la resignificación de lo que el profesor ha construido en su trayecto como docencia; estos nuevos saberes establecen tendencias sobre los estilos que permitan responder a al arquetipo docente de la 4ta. Transformación, un promotor cultural que pone al centro las necesidades de la comunidad y que brinda las condiciones para que el estudiante sea el protagonista de los cambios culturales.

En el contexto de este planteamiento se define la siguiente pregunta de investigación: **¿Cómo se configura el saber del profesor en el contexto de la experiencia de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2023), desde la identificación de las contradicciones y ambigüedades de la práctica profesional que se documentan en narrativas?**

Esta pregunta central permite establecer los siguientes propósitos de investigación:

- Identificar los componentes sociales, cognitivos y conceptuales que configuran lo que identifican como saberes docentes.
- Documentar *la vivencia de la experiencia* (Larrosa, 2009) de los profesores en el contexto de la NEM 2023.
- Identificar en las narrativas los procesos *deconstructivos* de la práctica docente, en el sentido de ambigüedad y contradicción, desde la vivencia de los componentes curriculares centrales que propone la NEM 2023.

El saber del profesor es la concreción de la realidad social; Tardif (2014) comenta al respecto: “Los saberes de un profesor son una realidad social materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada, etc., y son también, al mismo tiempo, los saberes de él” (p.14). El profesor es un dispositivo discursivo que produce un conjunto de representaciones desde donde interpreta, comprende y orienta su práctica; con el potencial de pensar la articulación entre lo que sabe cómo actor y su saber individual.

Generar estos espacios de reflexión sobre el saber es necesario considerar hilos conductores de significatividad:

- El saber y el trabajo: estar en servicio deja marcas, huellas, heridas e incorpora elementos a la identidad personal y profesional; el saber sobre el trabajo es en realidad un cuerpo de múltiples formas de simbolización y operativización.
- Diversidad del saber: es el compuesto heterogéneo de variadas fuentes.
- Temporalidad del saber: enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente.
- La experiencia como fundamento del saber: la experiencia laboral es un espacio en el que el maestro aplica saberes, en esta ocurren: reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, a fin de producir su propio estilo de docencia.

En lo que respecta a la demanda social sobre el saber del profesor se espera: “... que responda a criterios de calidad y competitividad, y que desarrolle competencias laborales acordes con el nuevo escenario económico-social, siendo monitoreada por sistemas estandarizados de evaluación de resultados” (Cárdenas, et. Al, 2012, p.481). Hay una preocupación sobre la capacidad profesional para cumplir con sus tareas de formación y que en el contexto de la implementación de políticas educativas se priorizan condiciones para transformar la profesión.

En la opinión de Cárdenas, et. Al (2012) el principal obstáculo es la desvinculación de la oferta de formación inicial y continua sobre el papel del profesor y las condiciones que demanda la política educativa para realizar su trabajo; sin embargo, el trabajo del profesor ofrece formas de producción de conocimientos y un saber acumulado; finalmente la revisión que Cárdenas, et. Al, (2012) hacen sobre la relación entre la práctica profesional y el objeto de la pedagogía en el saber del profesor es que cuentan con una estrecha relación en la producción de conocimiento, desde la noción de *episteme* de Foucault (1997, 1982), en la que se establece una relación entre el saber, el discurso y el contexto, a manera de un conjunto de configuraciones del discurso pedagógico: “Sería un saber, social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana; por tanto, un saber no metódico. Este saber se expresaría en los espacios relacionales y discursivos del profesorado” (Cárdenas, et. Al, 2012, p. 483). En consideración a esta postura el profesor es un sujeto de conocimiento y un saber hacer que se construye desde su propia práctica, otorgándole estructura y sentido; como práctica social, constituye un capital simbólico que puede accederse a este a través de las representaciones como formas de apropiación de la realidad, organizadas en categorías (Calonge, 2002).

Este capital simbólico se constituye desde la experiencia del profesor; Skliar, Larrosa (2009), comentan, pensar en la experiencia es pensar en posibilidades en el campo educativo siempre y cuando seamos precisos sobre lo que estamos pensando... “podríamos decir que la experiencia es “eso que me pasa”. No eso que pasa, sino “eso que me pasa” (p.14). Este posicionamiento nos hace asumir que la experiencia radica en dos categorías básicas: 1) El “eso”, principio de alteridad o exterioridad; 2) El “me pasa”, principio de subjetividad o reflexividad.

La experiencia es un acontecimiento contextual (Larrosa, 2009) que se encuentra fuera de la voluntad de los profesores, eso que pasa, al contrario de, eso que me pasa, la experiencia es la aparición de “algo”, “alguien”, “eso” en un acontecimiento fuera de mí, no es mi propiedad, ni mis ideas, sentimientos, no es previamente captura por mis ideas, ni palabras, ni por mi saber, ni voluntad. La experiencia es esa exterioridad del acontecimiento que no es interiorizada, se mantiene en alteridad, irreductible a mis palabras, sentimientos, saber, poder, voluntad.

Sin embargo, “eso que me pasa” (Larrosa, 2009), lo que pasa por mí, la experiencia es exterior pero el lugar de la experiencia soy yo; la experiencia es “mí” cuando entran: mis palabras, ideas, representaciones, saber, poder, voluntad, donde la experiencia tiene lugar. La experiencia en el “mí” es un movimiento de ida y vuelta al encuentro con el acontecimiento, la experiencia afecta al “mí”, el sujeto de experiencia se enajena se altera con el acontecimiento; el sujeto “permite” que “algo pase”, uno hace y padece su propia experiencia, el sujeto hace de la experiencia su transformación, forma y transforma, el resultado de la experiencia, no es el saber o el poder sino la formación y la transformación, en el sentido la experiencia propone sujetos de la formación no del aprendizaje; el autor concluye:

Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de Platón, o de Paulo Freire, o de cualquier...) puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de Platón, o de cualquier...) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras (Larrosa, 2009, p. 21).

El aspecto reflexivo de la experiencia, como dispositivo *auto conversacional* del profesor es la máquina que permite recuperar el conjunto de construcciones simbólicas que dan significado y sentido a su práctica.

2. MÉTODO Y MATERIALES

La perspectiva metodológica se fundamenta en el estudio de caso instrumental, desde Stake (1999), este tipo de caso lo define: “La finalidad de este estudio de casos instrumental es comprender otra cosa... el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión concreta (1999, p. 17); esta postura metodológica permite asumir el hecho de que el caso es el pretexto para identificar un fenómeno consecuencia de su estudio, *la otra cosa* es producto del caso, el diseño permite profundizar en el aspecto fenoménico, el instrumento, un dispositivo que permite al investigador extender la trama sobre el objeto del saber docente. La ruta metodológica propuesta para esta investigación se resume con los siguientes pasos: 1) contextualización del escenario, 2) Definición de las dimensiones para constituir el caso, 3) Definición del caso, 4) caracterización, muestreo, y aplicación de los instrumentos, 5) contraste entre el dato obtenido y el caso, 6) Reporte de hallazgos. El caso se integra con los siguientes elementos:

- *Contextualización del escenario de interacción:* La Maestría en Educación Básica es un espacio en el que interactúan profesores que realizan su práctica docente en el contexto de la educación pública; esta oferta de formación tiene un énfasis profesionalizante sobre el diseño de proyecto de intervención para promover la reflexión sobre la práctica docente en el contexto de las políticas educativas en curso al momento de la MEB.
- *Los sujetos y sus interacciones:* Como participantes del programa, cuenta como formación inicial estudios de normal, licenciaturas en pedagogía, psicología y afines; en promedio se constituyen como profesores en proceso de consolidar un estilo de docencia (Hargreves, 1996, edades de la docencia,), entre los 5 y 15 años de servicio; se constituyen como grupos de profesores de educación pública, foráneos y multigrado, cumpliendo funciones de docencia, directivos, profesores de educación física; sus interacciones sociales se fundamentan en el contexto de una cultura magisterial.
- *La interacciones con elementos institucionales:* El contexto de NEM por medio del consejo técnico escolar y la oferta de formación de la NEM constituyen espacios de manifestación y expresión sobre las experiencias y vivencia que ha constituido enfrentar la propuesta curricular sobre los conceptos de *co-diseño* curricular, autonomía profesional, curriculum sintético/analítico; estos factores influyen sobre el desempeño, problematización y diseño de los proyectos de intervención, los temas tratados en el espacio de formación de

la MEB, en esta condición se identifica un fenómeno de permeabilidad sobre las dinámicas entre espacios de interacción de los profesores, un ir y venir entre la MEB² y el CTE³.

- *La otra cosa que se manifiesta en el caso:* Los profesores manifiestan un malestar, identifican incongruencias, ambigüedades e incertidumbre sobre el proceso de *co-diseño* curricular, esta circunstancia influye sobre el proceso reflexivo en el diseño del proyecto de intervención, como exigencia del programa de formación en el que participan; ponen de manifiesto un conjunto de significaciones que determinan sus conceptualizaciones, sentires y una evidente reconstrucción de la identidad y los marcos de referencia para realizar la práctica docente.
- *La manifestación del saber del profesor.* Narrativas, la herida y su desconstrucción. El caso, sobre el fundamento del análisis de las narrativas de los profesores, trastoca las dimensiones intersubjetivas, subjetiva, referencial e identitaria; la experiencia de NEM conlleva sufrir la herida, la huella, el malestar implica ser consciente para conocer lo que no se puede decir y saber; esta crisis identitaria trastoca no solo la forma en cómo el docente concibe lo educativo sino la forma de hacer lo educativo; el saber del profesor es un producto social que pasa por condiciones de subjetivación de un conjunto de convocatorias sociales que establecen los arquetipos pero que indudablemente se constituyen como parte de la trama de convicciones, influencias, no certezas, que tiene un acomodo en la constelación de significantes que constituye el capital cultural de los profesores.

La técnica consistió en la recuperación de narrativas de los profesores como evidencia de un ejercicio de problematización sobre la construcción de un objeto de intervención, presentado en momentos sobre el desarrollo del seminario; estos textos empleaban los siguientes descriptores: 1) Aspectos de la NEM compatibles con mi práctica, 2) Aspectos desafiantes, 3) Aspectos incongruentes, 4) conocimientos que demanda la NEM, 5) Experiencia que demanda la NEM, 6) Aspectos que aporta la NEM para mejorar mi práctica, 7) Definición de mi práctica en el contexto de la NEM.

Las narrativas fueron procesadas en cuatro pasos, empleando matrices de análisis para la construcción de categorías sociales, intermedias y de investigación; tomando como fundamento metodológico la propuesta de Bertely (2000) para el procesamiento de dato; los datos permitieron elaborar micro ensayos que constituyeron los hallazgos de la investigación.

² Maestría en Educación Básica

³ Consejo técnico escolar

El criterio para elaborar las categorías parte de dos consideraciones conceptuales revisadas en Larrosa (2009) y Tardif (2014). El saber profesional es jerarquizado sobre el conflicto cognitivo, las tensiones, dilemas y contradicciones para ubicarlos en diferentes planos en función a la utilidad en la enseñanza; por su parte Larrosa complementa con los aspectos: *Finitud*, *Pasión*, *Singularidad*, *Sensibilidad* como elementos de la experiencia, de cierta forma Larrosa (2009) responde a Tardif (2014) cuando reflexiona: ...Por ejemplo, ¿se sirven de todos esos saberes de la misma manera? ¿Privilegian ciertos saberes y consideran periféricos, secundarios o accesorios otros? ¿Valoran unos saberes y desprecian otros? ¿Qué principios rigen esas jerarquizaciones?... (p. 17). La experiencia es saber sobre el trabajo del saber. En consideración, esta perspectiva se presenta en la figura 2. Esquema analítico sobre la configuración del saber:

Figura 2. Esquema analítico sobre la configuración del saber.

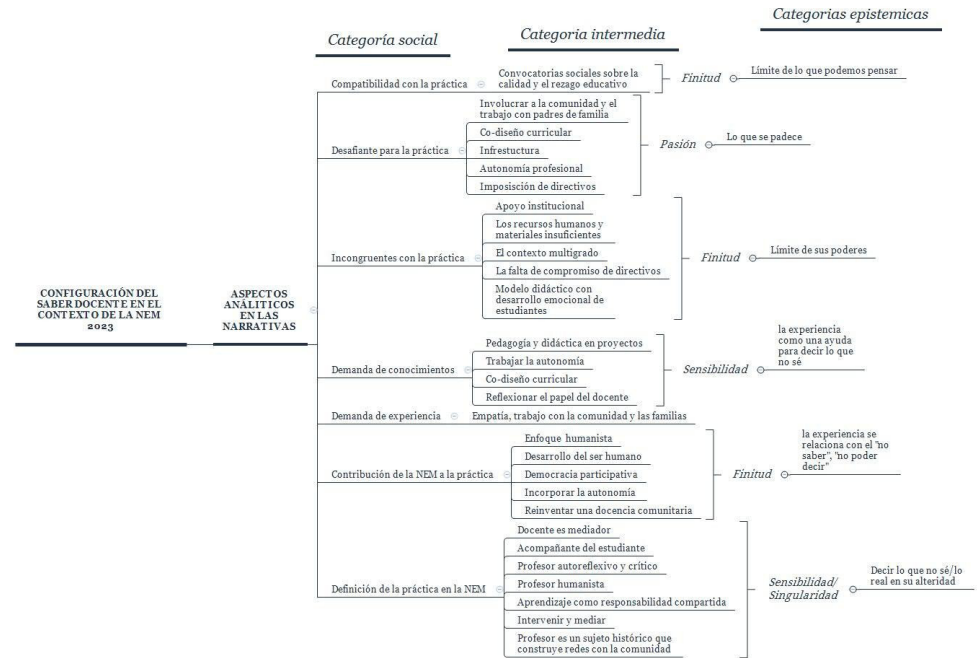


Figura 2. Esquema analítico de los datos ordenados por categorías; el esquema presenta los resultados del análisis categorial mediante la triangulación del dato debido a las dimensiones que propone Larrosa (2014); para caracterizar el concepto de experiencia desde el principio de alteridad o exterioridad.

4. CONCLUSIONES

Tardif (2014) propone consideraciones y relaciones sobre la situación del saber docente: 1) el saber docente proviene de una fuente de saberes; 2) hay una pérdida

de valor entre el docente y el saber que posee y transmite y 3) La experiencia es el fundamento de la práctica y la competencia profesional. Como se muestra en la figura 2, las narrativas, en el aspecto de la categoría social, coinciden en el reto que genera el conjunto de *convocatorias* que promueve el discurso curricular de la NEM 2023; por convocatoria es necesario aclarar que debemos entender como el conjunto de aspectos o saberes alternos a la identidad y constitución subjetiva de los profesores, estas *convocatorias* enlistan en un arquetipo docente, congruente con un agente comunitario con la capacidad de *co-diseñar* una plan de estudios que será atractivo y significativo para la comunidad; sin embargo el profesor reconoce que de manera tradicional los asuntos de la escuela se quedan en la escuela y los de la casa en la casa, este velo, entre un espacio social y el otro constituyen la paradójica disyunción en los procesos institucionales en la educación básica; la oferta escolar pareciera abordar aspectos irreales o ilusorios para la realidad comunitaria sus afanes y complejidad. Aspectos como garantizar los derechos humanos, el cumplimiento de la ley, la justicia social, la vida democrática y algunos valores relacionados con la convivencia parecerían tener como nicho a la escuela y ser eclipsados por una realidad sociocultural adversa; Tardif (2014) comenta al respecto:

Hoy día parece que la producción de nuevos conocimientos tiende a imponerse como un fin en sí misma y un imperativo social indiscutible dando la sensación de que las actividades de formación y de educación pasan a segundo plano... Los procesos de adquisición y aprendizaje de los saberes quedan, por tanto, subordinados material e ideológicamente a las actividades de producción de nuevos conocimientos. (Tardif, 2014, p.27)

El autor reflexiona sobre una lógica de producción sobre el saber, susceptibles a la dinámica de las diferentes prácticas sociales; desde esta investigación es a lo que se denomina *convocatorias*, como espacios formadores del saber cuya vivencia genera dos formas de construcción: una que tiene sentido para dichas convocatorias y otra que se separa de lo que es ser y hacer docencia al responder a estas convocatorias; esto evidencia un fenómeno reproductivo fuera de la reflexión de la práctica, propone dos consideraciones: el saber es una doctrina institucional o concepciones provenientes de una reflexión; al respecto, el dato indica que esto es situacional y se manifiesta en ambos sentidos, como un instrumento que permite atender a los intereses del profesor; es capaz de ceder en la medida en que el profesor se siente seguro.

La clave sobre esta condición propone Tardif (2014), radica en cuatro aspectos fundamentales sobre el saber: identificar-ser consciente, dominar, integrar y movilizar, la posición docente en esta red es privilegiada, sin embargo, carece del prestigio para liderar este sistema de producción, dado los discursos curriculares cosifican al profesor, como portadores y objeto de transmisión.

La cosificación del profesor permite dar cuenta de una articulación entre mecanismos y mediaciones de una práctica que el profesor no produce (influencia institucional), no controla (factores en su producción), sino que se explica en el sentido de una alineación entre el docente y el saber; la distancia entre lo social, institucional y epistemológico separa al profesor por que los saberes en juego son controlados y legitimados por otros (aparato institucional); entonces qué queda del profesor.

Con relación a la pregunta de investigación; cómo se configura el saber del profesor, se puede afirmar que la evidencia apunta a que el saber del profesor en el contexto de la NEM 2023 se entreteje en una red de relaciones, enmarcadas por convocatorias institucionales, que legitiman una serie de valores relacionados a una docencia comunitaria que pueda tejer relaciones para incidir sobre las necesidades y condiciones de la comunidad; un representante de la institución con reconocimiento comunitario; esta convocatoria se sustenta en una racionalidad que justifica la intervención del profesor desde el *co-diseño* curricular, abrir las puertas a la comunidad, centrar los problemas de la comunidad como espacios educativos de aprendizaje; los profesores son conscientes del riesgo populista al concebir el trabajo docente como una forma de atención a la marginalidad y la pobreza, sufren la contradicción entre la capacidad de la escuela y los fuertes problemas socioeconómicos de la comunidades, sin embargo, reflexionar en esta convocatoria le permite identificar una serie de vacíos que no puede explicar entre la precarización de la docencia a la idealización del promotor comunitario.

El saber se configura en la medición de una red de inercias institucionales, la función del profesor se disloca, ya no consiste en formar individuos, sino en responder a la lógica de los aparatos institucionales; Tradif comenta sobre estar inercias: “En vez de formadores, serían mucho más informadores o transmisores de informaciones potencialmente utilizables por los clientes escolares” (2014, p. 37). El saber del profesor se configura en el entrecruce de fuerzas, tendencias, dinámicas y dispositivos; sin embargo, el saber es una herida que se sufre (Larrosa, 2009), genera un espacio de *hiperreflexión* para reconocer lo que no se sabe, es un ejercicio deconstructivo de la incongruencias entre el discurso oficial y la realidad escolar; esta dimensión *hiperreflexiva*, basada en el reconocimiento de los que no se sabe, lo que no se puede decir, o hacer es producto de la experiencia con las convocatorias institucionales, constituye un área de oportunidad para incorporar modelos de reflexión sobre la práctica docente; como ejemplo, la dimensión del saber pedagógico Cárdenas, Soto, Dobbs, Bobadilla, (2012) concluyen : “Conjuntamente, el saber pedagógico se construye en la experiencia de “mirarse” a sí mismo como profesor y como la persona que se es” (p. 490).

REFERENCIAS

Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura. México: Paidós.

Cárdenas Pérez, A. Soto-Bustamante, A M., Dobbs-Díaz, E., Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. Educ. Educ. Vol. 15, NO. 3, pp.479-496.

Calonge, S. (2002). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. Revistadepedagoio.ri. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So798-97922002000100005&Ing=es&nrm=iso&tIng=es.

Foucault, M. (1997). Las palabras y las cosas. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1982). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y el aprendizaje profesional. Seminario internacional sobre formación inicial y perfeccionamiento docente, 1996. Santiago de Chile.

Stake, R. (2000). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Skliar, C; Larrosa, J. (2009). Experiencia y Alteridad en Educación. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.

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