



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Obras son amores. Trazos de cultura escolar en la educación primaria

Cirila Cervera Delgado

Universidad de Guanajuato
ciryservera@yahoo.com.mx

Mireya Martí Reyes

Universidad de Guanajuato
mireya@ugto.mx

Enoc Obed De la Sancha Villa

Universidad de Guanajuato
eo.delasancha@ugto.mx

Área temática 02. Historia e histografía de la educación.

Línea temática: La cultura escolar: espacios, mobiliario, instrumentos, manuales escolares, libros de texto, ceremonias, mediciones.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

La cultura escolar constituye un campo fértil para estudiar lo que ocurre al interior de las escuelas, como complemento e, inclusive, al margen de las políticas oficiales; y más allá de los múltiples sentidos que ha adquirido el término (Elías, 2015). Esta cultura la conforma el gremio magisterial, y poco a poco lo va distinguiendo de otros grupos de maestros/as y escuelas. En este trabajo, exploramos una vertiente de la cultura escolar, básicamente la que se refiere a la cultura empírica, con breves guiños a la cultura académica y política (Escolano, 2008).

En concordancia con lo anterior, y siguiendo también a Escolano, Viñao (2002), Bolívar (1996), rescatamos trazos de cultura escolar gracias a los testimonios orales, (Bolívar 2014; Pujadas, 2000) de profesoras de educación primaria, que se remontan alrededor de 1970, cuando desempeñaron su magisterio en una escuela urbana del municipio de León, Gto.

En los hallazgos consideramos el valor extrínseco e intrínseco que las maestras atribuían a la elaboración de los trabajos manuales, como bordado de servilletas y manteles, tejido de colchas y carpetas, composiciones artísticas (tapices) con semillas y otros materiales. Estas manualidades eran, a la vez, elementos imprescindibles para festivales como el “Día de las Madres”, y especialmente, para el cierre del ciclo lectivo, ceremonias que son parte también de la cultura escolar. Estas prácticas son manifestaciones de la denominada cultura empírica, pero guardan relevantes componentes de la cultura académica; al fin, también ingredientes complementarios del currículum oficial.

Palabras clave: *Cultura escolar, Escuela primaria, Cultura empírica, Cultura académica.*

Introducción

Los estudios de cultura escolar en la historia de la educación

Los estudios de la historia de la educación en México muestran una gran riqueza temática y metodológica, donde destaca la cultura escolar como herramienta para acercarse al interior de lo que ocurría en las escuelas, al margen de los informes y reportes oficiales.

Ma. Esther Elías (2015) hace un excelente recuento de los múltiples significados y usos del término cultura escolar y afirma que, por lo que corresponde a la historia de la educación, son Dominique Julia (1996) y Antonio Viñao (2002) quienes más lo han empleado y difundido.

Por lo que toca a la producción en México:

[...] en las últimas dos décadas la investigación de la cultura escolar ha fructificado de tal modo que, con el avance de las nuevas tecnologías y la necesidad de recuperar la memoria, han aparecido, como sujetos y objetos de estudio, los museos escolares, la historia material de la escuela, la iconografía de la escuela como fuente. (Aguirre y Márquez, 2017, p. 420).

Entre los trabajos más ilustrativos y relacionados con este tema, ubicamos *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*, de María Guadalupe García (2002). Asimismo, en el XVI Encuentro Internacional de Historia de la Educación (2020), Laura Rangel presentó el trabajo “Ceremonias de distribución de premios en escuelas públicas de Zacatecas: socialización y escolarización en la instrucción primaria (1868-1889)”, y Windolin Aguillares hacía lo propio en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (2019), con su ponencia “Una aproximación a la construcción histórica de la Cultura Escolar de una Escuela Secundaria en el Estado de México”.

Particularmente, nos hemos aproximado a la cultura escolar gracias al proyecto “Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato en la segunda mitad del siglo XX”. En una de sus vertientes, el proyecto exploraba cómo el magisterio respondió a las diversas reformas (Plan de Once Años, Tecnología Educativa o Resoluciones de Chetumal y Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica); la indagación nos condujo a considerar la categoría de cultura escolar, como un mecanismo de resistencia a las reformas, puesto que:

Se sospecha que el fracaso histórico de buena parte de las reformas educativas emprendidas en el último siglo deriva del desconocimiento de las prácticas que han constituido la tradición escolar y el habitus de los profesores y se invita a tomar en consideración los códigos de la ‘gramática de la escuela’, ignorados por la intelligentsia, orgánica o experta, que diseñó o pilotó los programas de cambio. (Escolano, 2008, p. 133).

Sin embargo, los relatos nos ofrecían hacer otras lecturas sobre cómo transcurría la vida cotidiana, al margen de las reformas que dictaba la política educativa; era una invitación a adentrarnos a la cultura escolar, entendida en el contexto muy particular de cada escuela:

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. En cambio el de cultura es usado más bien para caracterizar peculiaridades de las escuelas que las hacen distintas unas de otras. (Elías, 2015, p. 298).

Los elementos anteriores nos hicieron volver sobre esos relatos que construimos por medio de la historia oral (Pujadas, 2000; Bolívar, 2014) con profesoras que elegimos por conveniencia y cercanía. La tarea se facilita, puesto que las tres que tomamos para este fin de ilustrar la cultura escolar, trabajaron en el mismo plantel, entre las décadas de 1960 a 1980. Se trata de una primaria de sostenimiento estatal, ubicada en un barrio popular de León, Gto. Conforme a la época, las escuelas cubrían ambos turnos, pero se trataba de una sola: con la misma clave, nombre y directora, en este caso. Las maestras Carmen, Graciela e Isabel (nuestras entrevistadas) laboraban en el turno vespertino, de 13:15 a 18:15 horas.

Sus relatos ilustran con toda claridad eventos como la ceremonia de Honores a la Bandera o de Fin de cursos o “Graduaciones”; la organización de los catorce profesores/as para “hacer las guardias”, con sus implicaciones: registrar y premiar al grupo más puntual y disciplinado, dar las órdenes para entrar a la jornada y después del recreo; hacer el periódico mural y las efemérides, organizar las campañas de aseo de la escuela (porque no había personal para esa faena), encargarse de la “tiendita escolar”, etc. Todo ello, apegado a la costumbre forjada por la directora del plantel: una autoridad en la materia; igual lo eran otras directoras de escuelas primarias en la ciudad.

Entre tantos elementos de la vida cotidiana, nos centramos en los trazos de cultura escolar relativa a la elaboración de trabajos manuales, que se identifica con la cultura empírica (Escolano, 2008). Mediante los trabajos manuales, las profesoras cumplían varios objetivos del plan de estudios, pero iban mucho más allá. En adición a lo anterior, esas actividades estaban vinculadas a otro propósito: confeccionar los regalos que se ofrecerían a las madres en el festival del 10 de mayo o para celebrar el fin de cursos, que ocurría en el mes de junio; si bien hay otras manualidades que se elaboraban.

Así pues, la presente ponencia responde al objetivo de documentar la cultura escolar que se vivía en planteles de educación primaria, mediante el relato oral de profesoras; atiende a la pregunta específica de cómo el espacio dedicado a la confección de trabajos manuales configuró parte de la cultura escolar en las primarias. Nuestro supuesto es que alrededor de estos trabajos subsisten elementos de organización de la escuela, del curriculum oficial, un conjunto de prácticas propias de ese colectivo bajo la instrucción de la directora, y que, globalmente y trazo a trazo, configuran un espacio completo de cultura escolar.

Desarrollo

Significados, manifestaciones y estudios de la cultura escolar

La cultura escolar es un recurso teórico-metodológico para estudiar la vida al interior de las instituciones educativas, pues informa, realmente, lo ocurrido en esos recintos, traspasando lo que dicen los compendios normativos. En las últimas décadas, este giro teórico-metodológico se ha gestado también en el campo de la historia de la educación, siendo sus pioneros Dominique Julia y Antonio Viñao, desde la revisión que hacen Escolano (2008) y Elías (2015), entre otros. El primero, lo atribuye al “influjo de las diversas corrientes que han venido configurando la nueva historia cultural.” (Escolano, 2008, p. 131); mientras que Elías rescata su importancia, porque estudios con este enfoque, “permiten dirigir la mirada al interior de los procesos escolares para describir y comprender los problemas que estos procesos representan [...] tienen una gran relevancia tanto desde un punto de vista académico como desde la definición de políticas educativas.” (Elías, 2015, p. 286). Esta misma autora advierte que el concepto de cultura escolar no es único, pero que, pese a la multiplicidad de significados:

[...] 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).

Como el mismo Julia (1995) expone, el giro era necesario, básicamente porque, hasta entonces: a) Se había ignorado el estudio de las prácticas escolares; b) 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; c) Las problemáticas estudiadas eran muy “externalistas”, ignorando el funcionamiento interno de la escuela. (Cfr. pp. 132 y 133). Escolano (2008), por su parte, identifica tres culturas escolares: a) Cultura empírica, b) Cultura académica; c) Cultura política.

Con los fundamentos anteriores, 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).

Así pues, en la ponencia, tomamos fragmentos de entrevistas temáticas con tres profesoras de educación primaria (muestra por conveniencia y cercanía), que centran su relato alrededor del año 1970, estando muy fresco todavía el Plan de Once Años, con los primeros libros de texto gratuitos, que se empezaron a sustituir en 1972, según lo recuerdan las informantes. Este método biográfico,

[...] 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).

De esta forma, nos acercamos al conocimiento social y a recuperar la memoria individual y colectiva de maestras/os en torno a las actividades que indicaban y supervisaban con los alumnos (principalmente alumnas, de 5º y 6º grados de primaria), que se clasificaban como “trabajos manuales” y, mucho más tarde, se denominarían “manualidades”.

Tardes de tejido y bordado

“Cargo-inserto-jalo-saco. Cargo-inserto-jalo-saco”. Eran las indicaciones básicas para las alumnas que se iniciaban en el aprendizaje del tejido con gancho, ganchillo o crochet; practicaban haciendo cadenas, punto, medio punto, macizo o punto alto, punto alto doble, punto bajo, punto deslizado, etc. El modo de dar las instrucciones era una extensión de cualquier otra clase en el aula, en donde predominaba el repaso oral de los conceptos que debían ser memorizados, repitiéndolos a coro, rítmicamente. La diferencia es que el tejido y el bordado no eran clases ni se daban en el interior de los salones: eran prácticas con un fin específico y se vivían cada tarde, después del recreo, comenzando entre las 4:30 y las 5 de la tarde y hasta la salida. Las maestras o *señoritas* permanecían en pie o en sus sillas, mientras las alumnas se acomodaban en las banquetas de las aulas de quinto y sexto.

Las profesoras Graciela, Carmen e Isabel, aún con su juventud, tenían ya experiencia. Nacidas en 1936, 1940 y 1942, respectivamente, habían comenzado a trabajar alrededor de los 17 años y, para la época que evocan, tenían ya antigüedad en el turno vespertino de esa escuela, ubicada en el barrio de San Miguel en León, Gto., que sobresalía por la sistematización de ciertas prácticas, como el tejido y el bordado, comisión que les fue encomendada por la directora, pero que ellas dominaban por las enseñanzas en sus casas y en la Normal, cuyo plan de estudios era específico en *labores femeniles*. Elías (2015, citando a Deal y Peterson), compara las escuelas con tribus que expresan su cultura compleja y única; donde las direcciones influyen en la cultura de la escuela de muchas maneras. Encontramos presente tal concepto en los relatos.

Principalmente, se tejían carpetas, colchas y sobrecamas. Se bordaban servilletas, fundas para almohadas, carpetas y manteles. Estas labores las hacían las alumnas (sólo eventualmente, algunos alumnos). Tales trabajos manuales estaban destinados a ser obsequios para el día de las madres, pero se comenzaban en enero. Cada tercer día les iba tocando a las alumnas, aunque las maestras estaban a diario en esta actividad, porque los grupos de tejido y bordado (entre 15 y 25 alumnas en cada uno) que se iban conformando eran distintos cada día.

En los fragmentos de la narrativa de las señoritas (cuya autoría identificamos con su nombre), se aprecian distintos elementos del contexto, propósito, organización y fin didáctico de las tardes de tejido y bordado.

Preparaba con mucho tiempo los trabajos manuales que serían los regalos para las mamás. Allí iba el trabajo de muchos meses, muchas correcciones [...] Muchas veces deshacía lo que las niñas tejían, porque se habían equivocado en un punto o, porque, era lo más frecuente, a veces apretaban más y el tejido se iba frunciendo. Entonces había que desbaratar y volver a tejer. (Graciela).

Hacíamos cosas grandes, como sobrecamas o colchas. Todas iban confeccionadas con cuadritos tejidos individualmente que luego uníamos también con tejido. Los colores eran al gusto, pero en la junta de maestros decidíamos pedirles estambre ‘Meta’, de ‘El gato’. Era barato y estaba al alcance de todas las mamás, porque la escuela estaba en un barrio pobre, [pero] con gente muy trabajadora. (Carmen).

Vale resaltar que, aunque eran tres profesoras responsables de estas actividades, participaba todo el colectivo docente: desde la planeación al inicio del ciclo escolar en septiembre, hasta la intervención directa en la enseñanza de estas artes. ¿Qué pasaba con los alumnos que no realizaban la actividad? Tomaban una clase con otro profesor o hacían un trabajo manual diferente. Hacemos notar que la participación de distintos docentes en un solo grupo era costumbre en esta escuela, porque si bien tenía un profesor titular, había otro que daba la clase de matemáticas, español e historia, a partir del tercer grado. De modo similar, se “repartían los grupos para los trabajos manuales [...] unas en tejido, mientras otros compañeros enseñaban a hacer cuadros o tapetes”, recuerda Isabel.

La distribución de tareas se hacía optimizando los saberes de profesoras/es, y también contaba el espacio disponible en el patio; todo respondía a las decisiones del grupo. No se mencionaba por reglamento alguno, pero se había instituido una cultura empírica: “constituida por las prácticas que los enseñantes han inventado y difundido en el ejercicio de su profesión y que han llegado a configurar la memoria corporativa del oficio docente.” [...] (Escolano, 2008, p. 134).

Desde la cultura empírica, no obstante, se creaban nítidos vínculos con la cultura académica, como lo veremos enseguida.

Guiños a la cultura académica

El tiempo dedicado a los trabajos manuales era sumamente valorado porque rebasaba el ámbito de una mera acción; si en sí misma esta actividad era formativa, los relatos de las señoritas son ricos en la recuperación de componentes del currículum oficial. La cultura académica está “configurada en torno a los conocimientos que han configurado el saber experto, sobre todo a partir de la incorporación de la pedagogía y las ciencias relacionadas con la educación” (Escolano, 2008, p. 134).

Comenzando por el fomento de los valores, este espacio era propicio para otras actividades de aprendizaje:

Con el tejido se aprendían valores, como la constancia, el amor por la familia, el respeto hacia las mamás. Pero también aprendían a desarrollar la creatividad, el sentido estético, la perseverancia. Contando los puntos con el gancho iban formando áreas y figuras, si bien seguían un patrón, la colcha era un producto original. (Graciela).

En esas tardes de tejido se convivía. Las niñas platicaban mucho de sus inquietudes propias de esa edad. Los maestros también aprovechábamos para estar un poquito más relajados y convivíamos. (Isabel).

Otro tipo de manualidades también era propicio para revisar conceptos académicos, como ciertas lecciones de geometría, física e higiene.

Se aprovechaba lo que se tenía a la mano o materiales muy económicos [...] Las latas de chiles jalapeños y las de cerveza (que no abundaban, pero había), pintadas o forradas terminaban siendo lapiceros o floreros: [Las latas] no eran ‘abrefácil’: la rebaba o la tapa se quitaba frotándola firmemente en el pavimento: el calor hacía que se desprendieran. Eso le fascinaba enseñar [al maestro] Mateo. (Carmen).

Algunas mamás compraban los palillos de madera, pero si recogían de la calle o en la escuela los palitos de los helados, lo primero era lavarlos muy bien y dejarlos secar para pintarlos de varios colores. [Con los palitos] hacíamos cuadros para fotografías y composiciones geométricas. Los maestros llevábamos los modelos, pero algunos alumnos eran muy creativos. (Carmen).

Las puntadas iban desde la sencilla hasta las grecas, punto de cruz y filigrana. El buen bordado se distingue por la parte de atrás, allí se ve si lo hicieron bien o si son puntos falsos [...]. Para que lucieran más las servilletas y manteles, se almidonaban. Muchas veces me las llevaba a mi casa y las entregaba ya arregladas para regalo, pero muchas alumnas aprendieron a preparar el almidón para la planchada. (Graciela).

Otros elementos hacían de esas tardes sesiones de aprendizaje, que, se intuye, todos disfrutaban:

Las niñas tejían o bordaban y los alumnos hacían sus tapetes en yute. Nosotros les contábamos cuentos, leíamos en voz alta y cantábamos. [El maestro] Ricardo cantaba muy bien ‘Caminos de Guanajuato’. Si era para el 10 de mayo, ensayábamos ‘Madrecita del alma querida’, ‘Las mañanitas.’ (Isabel).

Los relatos son trazos de la vida cotidiana que transcurría en la escuela: de las personas y la institución. Los trabajos manuales no eran exclusivos de educación tecnológica o artística: se acercaban a un aprendizaje global, académico y social; al interior del plantel lleno de estas riquezas, enclavado en un barrio de obreros y “picas” (talleres familiares para hacer zapatos), orgulloso y colaborador con su primera escuela de gobierno, que se diferenciaba por las prácticas de la escuela privada, anexa a la parroquia, y con tinte conservador, a la que asistían muchos más niños que niñas.

Los pasajes descritos parecen un desafío: “Esta nueva cultura [la académica] se guetizó en parte en la academia y devaluó la cultura empírica, a la que calificó de práctica ingenua para desacreditarla.” (Escolano, 2008, p. 134), porque, lejos de ello, recrean las tardes típicas de la escuela, de convivencia personal y en torno al conocimiento práctico y académico, fusionados para hacer *sólo* cultura; el logro y la construcción de un colectivo, que dictaba “como hacemos las cosas aquí”. Bower, citado en Elías, 2015, p. 287).

Un aprendizaje para todos

En los trabajos manuales, no parece haber discusiones sobre lo que era propio para niñas y niños; el quehacer de los profesores tampoco se cuestionaba: enseñaban otro tipo de trabajos manuales o se encargaban de las clases de educación física, que eran prácticas con balón en la cancha de basquetbol, pero que se habilitaba para el fútbol y como pista de carreras. Este espacio era, prácticamente, solo para alumnos. Estos códigos y valores aplicaban para todos, como el aprendizaje.

Las servilletas las hacían niñas y, sólo a veces, niños; a ellos se les ayudaba más y se les ponían diseños más sencillos, pues, como son hoscas, hacían algo que pudiera verse bonito. Nunca vi a un alumno haciendo una servilleta de ‘cruceta’. (Isabel).

No obstante, también los alumnos hacían trabajos que requerían mucha laboriosidad, por ejemplo, los tapices, que montaban en una pieza (25 centímetros por lado) de triplay o en papel cartón. Se dibujaba la figura y se tapizaba con semillas de diferentes colores, texturas, formas y tamaños que se pegaban con resistol. Las semillas de maíz y girasol eran fáciles de manejar, pero las más pequeñas, como la lenteja y alpiste, no; así es que se requería mucho cuidado. Estos trabajos los guiaban tanto las señoritas como los maestros. Se trataba de un aprendizaje para todos.

El cierre de las labores

Los trabajos elaborados tenían, básicamente, dos fines: ser obsequios en el Festival del Día de las Madres o ser expuestos al final del ciclo lectivo. En ambas ceremonias, la escuela abría sus puertas a la comunidad y, literalmente, se vestía de manteles largos. Era la graduación metafórica de las alumnas en tejido y bordado, la satisfacción de las señoritas y el orgullo de la directora, quien, una vez más, recibía el reconocimiento de madres y padres de familia y del inspector de la Zona 4 de primarias. Como componente de la cultura escolar, estos rituales “describen las costumbres vinculadas a un cierto evento que tiene significado para los miembros de un grupo.” (Elías, 2015, p. 294).

Los tapetes, tapices, floreros, entre otras “obras menores” también eran obsequiados o expuestos. Como continuación de un examen público de lectura, escritura y operaciones matemáticas, los trabajos manuales eran sometidos a una exhaustiva inspección externa. Lo era también la práctica de las y los docentes.

Para mediados de los 70 se fueron extinguiendo estas actividades, en lo que pudo haber influido el cambio de planes de estudio y la movilidad del profesorado, pues se dio una expansión histórica en la educación primaria. Sin embargo, como muestra de esas enseñanzas extra áulicas, alumnas de aquella época continúan haciendo lo que aprendieron y disfrutaron en sus tardes de tejido y bordado en las banquetas, afuera de su salón de clase.

Conclusiones

Obras son amores...

Los relatos de las maestras Graciela, Carmen e Isabel discurren por distintas estampas en su escuela primaria, con recuerdos de las numerosas generaciones que formaron. Los trabajos manuales llegaron a ser una práctica sabida y solicitada por las madres de familia, intuyendo su importancia en la formación de las alumnas; aún hoy, ellas deben reconocer las enseñanzas de bordado y tejido con gancho y con dos agujas. Los alumnos aprendieron a hacer tapetes con yute y estambre, tapices, lapiceros y floreros, entre otros objetos que, si bien eran únicamente adornos en sus casas, les permitían desarrollar habilidades y destrezas, siempre necesarias.

Sobre la utilidad de esta práctica, nos enfocamos en la valía que tiene como parte de la cultura de la escuela, forjada por un colectivo profesoral bajo el liderazgo de la directora. Sobresale la organización desde el inicio del ciclo lectivo, la planeación que incluía responsables de las tareas, la ocupación de los espacios, las actividades alternativas, hasta el tipo de hilo o estambre. En la ejecución de estos proyectos se dieron otras prácticas como convivir, leer en voz alta, cantar. Imaginamos una tarde placentera para finalizar la jornada.

A la par de la cultura empírica, se percibe un ligero guiño a la académica, pues los trabajos manuales aportaban conocimientos de las materias que se estudiaban, desde la práctica de valores hasta conceptos de geometría y física, por citar algunos. Obras son amores, y así se mostraban a la comunidad, igual en resultados de aprendizaje que en el festival del Día de las Madres y las exposiciones de fin de cursos.

La investigación nos permite ratificar que “la cultura de la escuela está compuesta por elementos latentes o implícitos, como presupuestos básicos, valores y normas, que se manifiestan a través de artefactos culturales...” (Elías, 2015, p. 294) y que, en su conjunto, hacían de esta escuela un ente peculiar y distintivo entre las demás. Asimismo, confirmamos que en las actividades curriculares y cocurriculares concurrían los saberes y la experiencia de todos los maestros, comenzando por la directora. para, globalmente, punto por punto y trazo a trazo, configurar su cultura escolar.

Referencias

- Aguillares Pelayo, W. (2019). Una aproximación a la construcción histórica de la Cultura Escolar de una Escuela Secundaria en el Estado de México. *Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de 2950.pdf (comie.org.mx).
- 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.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 48(2), 169-177.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004&lng=es&tlng=es
- Elías, M.E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. doi: 10.15359/ree.19-2.16
- 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* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes). Recuperada de <http://www.somehide.org/images/articulos/documentos/publicaciones/HistoriadelaCulturaEscolar.pdf>
- 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.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 2000(9), 127-158.
- Rangel Bernal, L. (2021). Ceremonias de distribución de premios en escuelas públicas de Zacatecas: socialización y escolarización en la instrucción primaria (1868-1889). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 121-132. doi:<https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.335>