



Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad Ajusco

Secretaría Académica  
Coordinación de Posgrado

Maestría en Desarrollo Educativo  
Línea: Prácticas Institucionales y Formación Docente

**Saberes docentes en los clubes del Nuevo Modelo Educativo en la Escuela Primaria  
“Temachtiani” de la Ciudad de México**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Marlen Quiroz Castillo

Asesora:

Dra. Blanca Flor Trujillo Reyes

Lector:

Dr. José Antonio Serrano Castañeda

2020

## Tabla de contenido

Agradecimientos .....	6
Introducción .....	8
Interés por el objeto de estudio: mi trayectoria docente .....	10
Capítulo 1. Reforma educativa .....	18
1.1 ¿Qué es una reforma educativa? .....	20
1.2 Reformas educativas y saberes docentes: historia y posibles continuidades.....	27
1.3 Gestión escolar y autonomía.....	40
1.3.1 Argentina.....	40
1.3.2 Autonomía curricular en México. Los antecedentes en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica .....	44
1.3.3 Nuevo Modelo Educativo .....	45
Conclusiones del capítulo.....	47
Capítulo 2. Enfoque metodológico y nociones involucradas .....	49
2.1 Cultura escolar.....	49
2.2 Caracterización de la Escuela Primaria “Temachtiani” de la CDMX.....	50
2.3 Las orientaciones desde la etnografía.....	58
2.3.1 Entrada al campo.....	62
2.3.2 Delimitación del campo.....	64
2.3.3 Observaciones de los clubes .....	66
Conclusiones del capítulo.....	69
Capítulo 3. Autonomía curricular y la idea del saber .....	71
Conclusiones del capítulo.....	79
Capítulo 4. Club “Juego y canto con mi voz” .....	80
4.1 Entremos al club.....	81
4.2 Reorganización del aula: de aula regular a aula del club .....	82
4.3 En el club .....	86
4.3.1 Inclusión educativa.....	86
4.3.2 Disciplina escolar: “a mí, no me querían mucho” .....	93
4.3.3 El cambio del espacio .....	97
4.3.4 Comunicación entre maestro del club, maestro titular y maestras de apoyo.....	100
4.3.5 Lectoescritura: “al menos, ya escribieron” .....	103
4.3.6 Elaboración de materiales y evidencias .....	105

Conclusiones del capítulo.....	105
Capítulo 5. Club “Bailo y Juego” .....	108
5.1 Reorganización del aula.....	109
5.2 Materiales y actividades de inicio .....	113
5.3 Entre el manual, planeación, imagen mental y repertorio de canciones .....	115
5.3.1 Juegos infantiles .....	118
5.3.2 Entre canciones infantiles y canciones tradicionales .....	127
Conclusiones del capítulo.....	136
Capítulo 6. Saberes docentes .....	138
6.1 Saberes docentes y cultura escolar .....	141
Conclusiones del capítulo.....	144
Conclusiones y reflexiones finales.....	146
Referencias bibliográficas.....	159
Referencias empíricas .....	166

Para cursar los estudios de maestría y la realización de esta tesis se contó con el apoyo del programa de Becas Nacionales brindada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)



A Tlakita, porque tu luz siempre me ilumina e inspira hasta lo impensable. Gracias por tus ánimos, paciencia, apoyo, ayuda, lectura, correcciones, amor. Por ser mí persona favorita. Somos dos personas que nos gusta estar juntos. Gracias hasta el infinito.

A mi hermanita Faby, porque eres una mujer de lucha: inquebrantable e incomparable. Mi mejor ejemplo.

## Agradecimientos

A la Dra. Blanca Flor Trujillo Reyes, por alimentar mi necesidad de saber ante lo “conocido” y lo desconocido. Porque con sus conocimientos, guía, observaciones, conversatorios, siempre me llevaron a pensar un mundo de posibilidades que no entendía, que no conocía: espacios, tiempos, saberes, continuidades, experiencias. Mi Temachtiani. Gracias infinitas.

A “Temachtiani”, por abrirme las puertas de la escuela, de su cultura escolar. Por compartirme experiencias, palabras, saberes, comidas. Observaciones y entrevistas que no solo se quedan en mi diario de campo, sino en olores, colores, clima, rostros, emociones, sentimientos, agradecimiento.

Al Dr. José Antonio Serrano, por sus lecturas, correcciones, confiar en mí y compartir sus conocimientos. Su forma de enseñar despertó en mí formas de aprender que tenía olvidadas, que son parte de mí. Gracias siempre.

A la Dra. Salmerón, por aceptar ser mi tutora en la Universidad Nacional Autónoma de México, por su lectura, por estar y por sus valiosos comentarios.

Al Posgrado de Pedagogía de la UNAM, por aceptarme en la movilidad académica. Gracias a Arlene Ayala, que me ayudó a hacer los trámites necesarios con una cálida sonrisa.

A la Coordinación del Posgrado de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la UPN. Al Dr. Juan Mario, por llevar a buen puerto la coordinación de la maestría el tiempo que estuvo al frente, por alimentar mi lectura y ayudarme en la movilidad académica. Gracias a Ingrid, por tu orientación y siempre amabilidad ante las diversas preguntas para realizar trámites.

A los lectores de esta tesis: Dr. José Antonio Serrano Castañeda, Dra. Ana María Salmerón, Dra. María Adelina Salgado Castañeda, Dra. Teresa de Jesús Negrete. Gracias por su lectura y valiosas sugerencias y correcciones.

Al Dr. Camarena, por su compromiso, sus ganas de enseñar, sus reflexiones y su confianza me permitieron alargar mi estancia en la UNAM y con ello, aprender.

A mis compañeros de la Línea Prácticas Institucionales y Formación Docente: Monserrat, Daniel, Edgar, Shalem, Jessica, Zabdiel, Karina, Lulú, Marlene, Dulce, Grisel, Mario. Conocerlos fue un placer, compartir con ustedes fue excelso. Gracias, por tanto.

A Guadalupe Correa, por tu compañerismo, entrega, lectura, observaciones, por los desayunos en el Posgrado de la UNAM llenos de intercambio de experiencias docentes, por las llamadas y mensajes en un tiempo complejo, pero lleno de aprendizajes y ganas de adquirirlos.

A mis padres, porque su lucha ante la vida, su ejemplo, sus consejos, su forma de estar; siempre es reconfortante, única, esperada y agradecida.

A mi hermano, porque somos un reflejo el uno del otro y eso me ha llevado a aprender y reconstruirme.

A mi abuelita Agustina, gracias por su fortaleza, sueños, fe inquebrantable. Mi luz siempre.

A la familia Rojas Jiménez, sin su ayuda y apoyo, este proceso sería diferente. Porque a través de charlas, viajes, desayunos, comidas, cenas, cultivan mi saber.

A Jessica Salazar, desde hace un tiempo caminamos juntas para buscar y lograr nuestros sueños. La maestría, fue uno de ellos. ¡Qué grato era verte, platicar y desayunar! Que no quede pendiente un café, un gracias y un siempre.

A Karen Cabrera, tu amistad, palabras, conocimientos y lectura siempre son un remanso a mi corazón en diversas facetas de mi ser.

A Monserrat, Yodi, Daniel y Zabdiel de entre todas las experiencias gratas que tuve en la Maestría, fue conocerlos y tener su amistad.

A Miss Elsy, Miss Alma y Profesor Iván, su apoyo siempre es atesorado en mí corazón. Gracias porque aún a la distancia, siempre me tuvieron presente.

A mis alumnos, escucharlos y verlos crecer con el tiempo y con sus experiencias, encendieron más mi espíritu del saber.

## **Introducción**

Elaborar esta tesis se ha visto rodeado de diversas interrogantes, por lo que me ha sido necesario adentrarme en mi camino como estudiante de la Licenciatura en Psicología Educativa que cursé en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como en mi trayectoria profesional, que se centró en un contexto escolar de carácter privado y como docente, no como Psicóloga Educativa. Esta reflexión me llevó a vislumbrar que de alguna manera mi formación profesional influyó en mi práctica docente, la que consideré, iba más allá de explicar un contenido a los estudiantes; por tanto, al ingresar a la maestría, tuve gratas expectativas en la posibilidad de una relación interdisciplinar. Estos intereses me dieron pauta para desarrollar el interés por el objeto de estudio en torno al Nuevo Modelo Educativo, pero implementado en una escuela primaria oficial, donde la SEP tiene más injerencia y en un marco de autonomía curricular, los docentes traducen y ponen en juego sus saberes.

En el primer capítulo hago un panorama de qué es una reforma educativa desde diversos autores, cuáles son los problemas que se van reiterando con el paso del tiempo a través del análisis de qué es una reforma, cómo surge, el análisis de tres métodos de enseñanza, qué es la autonomía escolar desde distintas perspectivas y latitudes, desde cuándo se vislumbra la autonomía escolar en México, para llevarlo al análisis de lo que plantea el Nuevo Modelo Educativo implementado en el año 2017 en relación con los clubes.

En el capítulo dos, explico y describo cómo me acerqué al trabajo de campo en el marco de la cultura escolar en una escuela primaria oficial “Temachtiani” de la CDMX y desde las orientaciones de la etnografía. También, doy cuenta de las observaciones realizadas.

En el capítulo tres explico qué es la autonomía curricular desde lo planteado por el Nuevo Modelo Educativo, así como el lugar que le dio “Temachtiani” en su jornada escolar, desde su enunciación, tensiones, selección del club, horario escolar, planeación, capacitación. Retomo diversas posturas sobre la noción del saber para comprender los saberes docentes que describo, explico y analizo en los siguientes apartados.

En los capítulos cuatro y cinco, describo y doy cuenta de los datos obtenidos en entrevistas y observaciones realizadas a dos maestros de educación primaria en relación con cómo implementaron los clubes “Juego con mi voz” y “Bailo y juego” en la Escuela Primaria Oficial “Temachtiani” para, con ello, dar cuenta de cómo pusieron en juego algunos de sus saberes como docentes, construidos en el marco de la cultura escolar, institucional, sus prácticas cotidianas. La descripción va acompañada de núcleos de análisis que identifiqué y que atraieron mi mirada, pero que no son acabados en análisis, tales como: la reorganización del aula, disciplina escolar, comunicación entre los maestros del club y maestros titulares, lectoescritura, cambios de espacio, convivencia, materiales de trabajo, manuales, juegos, canciones.

En el capítulo seis explico los tipos de saberes y creencias que me permiten comprender lo que los maestros pusieron en juego para llevar a cabo los clubes.

Las conclusiones y reflexiones finales son una síntesis de lo desarrollado, y pongo en la mesa de reflexión cómo la traducción que los maestros realizaron de los clubes echó mano de sus saberes como docentes, los cuales tienen una historia escolar. Además, reflexiono en torno a si la autonomía curricular fungió como un elemento coercitivo para la escuela, los maestros, o bien, tiene algunas potencialidades.

## Interés por el objeto de estudio: mi trayectoria docente

Este proyecto de investigación comenzó a formularse desde mi práctica docente en una escuela primaria de carácter privado, cuyas experiencias escolares encontraban su justificación en diversas metodologías que se anunciaban como innovadoras, centradas en el alumno y que convivían con el Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro de Educación Básica Primaria, establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011). Éste proponía una metodología por competencias y se centraba en el aprendizaje del alumno a través de la mediación del profesor y del establecimiento de ambientes de aprendizaje diversos como la adecuación de los espacios, elaborar situaciones y proyectos didácticos que fomentaran competencias científicas, de razonamiento histórico y geográfico, y habilidades de pensamiento.

A la par de lo establecido por la SEP, se trabajaba con el método Freinet<sup>1</sup> —lo que me llevó a leer sobre esta pedagogía— y me percaté de que, de ésta, la escuela sólo mantenía el trabajo por proyectos, que se complementaba con otra metodología que llevaba por nombre *Advance Methods Corporation* (AMCO) que consistía en el uso de la tecnología y, a través de la venta de su método, la escuela dotaba al salón de clases con Sky-box, un proyector, y brindaba a los maestros un iPad con la posibilidad de descargar imágenes de las lecciones de los libros de SEP y de AMCO para su uso en clase; el programa contaba con una barra de herramientas que permitía escribir en el libro, encerrar palabras, buscar palabras en el diccionario, insertar imágenes, entre otras acciones. AMCO ponía énfasis en el trabajo por proyectos, el trabajo colaborativo y el uso de actividades lúdicas.

---

<sup>1</sup> Freinet (1985) estableció la pedagogía de Freinet de la Escuela Moderna en Francia, pero se aplicó a todo el mundo (p. 6). Se establece como una “orientación novedosa en las precauciones educativas. Frente a [...] la democratización de la enseñanza y las necesidades de rendimiento” (p. 5). Analizó que ante la diversidad de métodos pedagógicos hubo un abandono de ellos al no responder a las necesidades del siglo XX, por lo que la Escuela Nueva “sobrevivía” y pedía “métodos activos” (p. 6). Freinet vio en la escuela moderna la posibilidad de “la era de la técnica” (p. 5), que llevó a cabo a través de las “Técnicas Freinet”. Su propuesta pedagógica tiene sus bases en la “Escuela del Pueblo” (p. 6), es decir, el intercambio de práctica docente entre maestros, como los campesinos o artesanos (p. 9), de documentos, correspondencia (p. 12), su objetivo era dar cuenta de que las teorías pedagógicas se podían hacer realidad, y no sólo brindar respuestas teóricas fáciles (p. 7). Así mismo, planteaba utilizar más que saliva como instrumento pedagógico y generador de experiencias (p. 11); en su lugar propuso climas no escolares (p. 14) como salir al campo, observar al herrero, recoger fósiles, comunicar elementos de la cultura de los estudiantes, escribir “el informe del “paseo” (p. 14) a través de un texto libre (p. 16), del que realizaban una impresión (p. 15), entre otras. Como repuesta a las necesidades de su escuela, donde la escuela tradicional o “el muro de la escolástica” (p. 14), parecía obsoleta.

A su vez, el método de AMCO se complementaba con el uso de rutinas y destrezas de pensamiento, pensamiento visible y la gamificación que propuso la Universidad de Valladolid en un curso que nos dieron a mis compañeros maestros y a mí, con la finalidad de que la escuela fuera reconocida como innovadora. El uso de esta forma de trabajo enfatizaba, nuevamente, el trabajo en equipos, lo lúdico y la reflexión constante de los temas a abordar a través de diversas actividades (como el 1, 2, 4 que es una actividad de lectura en equipos), esquemas o gráficos en los que los alumnos escribieran sus conocimientos previos, hipótesis u organización de la información del tema, por ejemplo: el SQA (lo que sé, lo que quiero saber, lo que aprendí), veo, pienso y me pregunto, método científico, compara y contrasta, los BITS de inteligencia propuestos por Glenn Doman, entre otros.

De esta manera, la escuela nos brindaba la oportunidad de tomar diversos cursos con AMCO y uno que brindó la Universidad de Valladolid en la CDMX. Su propósito era guiar a los docentes en varios aspectos: cómo dosificar los contenidos en las planeaciones y en las clases diarias; contemplar las inteligencias múltiples en cada uno de los estudiantes; cómo efectuar actividades de transición entre asignaturas, de recuperación de conocimientos previos, la manera de orientar a los alumnos para “plasmear su pensamiento” en diversas estrategias de aprendizaje como mapas mentales, mapas conceptuales, rutinas de pensamiento visible, trabajo por proyectos y trabajo colaborativo a través de la asignación de roles.

Sin embargo, lo que hacía en la escuela donde trabajaba como docente no cambiaba mucho día a día y no se alineaba del todo a lo que el programa sugería. Seguía una rutina que consistía en una serie de actividades que implicaba motivar a los alumnos e introducirlos de manera general a los contenidos del día; ponía ejercicios de gimnasia cerebral o lateralidad para comenzar la clase y luego se realizaban “actividades lúdicas” relacionadas con el contenido. Debido a que llevaba a cabo un amplio número de actividades que privilegiaba un significado de lo lúdico como actividades en las que enseñara el contenido a través del juego o en las que participaran los alumnos, es posible que dejara de lado la enseñanza profunda de los contenidos que el programa 2011 proponía. Por otro lado, a los docentes se nos hacía ver la planeación como una tarea administrativa, a partir de la entrega de ésta en un formato establecido por la dirección de la escuela.

La innovación se nos presentaba a los docentes como la renovación de las herramientas materiales para la enseñanza y la organización del trabajo de los alumnos, que pasaba del aula frontal, en donde el docente irradia el contenido hacia los alumnos (Comenio, 2003) a una organización articulada por el trabajo colaborativo, que significaba que los estudiantes trabajaran en equipos de no más de cinco y a través de proyectos.

Desde esa práctica, podría decirse que la innovación consistía en conocer y llevar a cabo el uso de materiales concretos que fuesen manipulados por los alumnos, el uso de tecnología y la implementación del trabajo colaborativo, pero no implicaba una organización del aula en la que se comprendieran “las transformaciones a las que se somete cualquier “novedad” una vez en la práctica” (Angulo, 1994, p. 363). No todo lo planteado o enseñado en mi práctica docente resultaba innovador o creativo. Como lo muestra la historia de la educación, puede decirse que “algunas pedagogías se han dedicado a reciclar lo viejo” (Luzuriaga, 1958 citado en Pineau, Dussel, y Caruso, 2016, p. 130) recuperan y adaptan estrategias ya implementadas en otros tiempos o que han cambiado sólo de nombre (Gimeno, 2006, p. 28) y pocas veces son reflexionadas como un proceso de cambio, un proceso histórico.

Por ejemplo, el uso de la tecnología no modificaba el cumplimiento de los propósitos escolares, consideraba que limitar mis explicaciones y la mínima recurrencia a una presentación o explicación sobre el tema (la figura de maestra como “guía”), tendría como consecuencia que se generaran aprendizajes parciales, aun cuando se potenciaba el trabajo en equipo como un elemento principal para la adquisición del aprendizaje significativo, donde la mediación se llevaba a cabo, pero no había una reflexión y consecuente praxis sobre si era de forma adecuada y más aún, a través del uso de la tecnología y las diversas estrategias mencionadas. Por este motivo, consideré que mi labor docente tenía que contemplar estas acciones, y las llevaba a cabo con cierto tedio por parte de mis alumnos, al estar en ciertos momentos sentados en sus lugares, con tiempos para escuchar y tiempos para aclarar dudas.

Comencé a cuestionarme entonces si efectivamente las metodologías presentadas se trataban de innovaciones. De acuerdo con Angulo (1994, p. 358) una innovación significa “algo nuevo para alguien (un usuario cualquiera) y que esa novedad pretenda ser introducida o asimilada por ese

alguien”, es decir, “Si la idea nueva parece nueva al individuo, es una innovación” (Rogers y Shoemaker, citado en Angulo, 1994, p. 358). Por ejemplo, las metodologías que llevaba podrían ser innovaciones porque se habían introducido a la escuela como una nueva forma de trabajo que antes no estaba, y que los docentes asimilábamos en la práctica docente y a través de diversos los cursos que nos daban.

Bajo este panorama, me percaté de que muchas prácticas que se consideran innovadoras en educación y que fungen como promesas de cambio en los aprendizajes de los alumnos, tienen una historia institucional, es decir, están instaladas en hábitos o prácticas naturalizadas (D’Aloisio y Falavigna, 2008, p. 203) y en una cultura escolar. El sistema educativo es como un sistema cultural, que “ha desembocado en un proceso histórico, el resultado de la concurrencia y sedimentación de infinidad de actos creadores, de añadidos, mutilaciones, fusiones, etc.” (Gimeno, 2006, p. 38) muchos de los materiales que fungen como herramientas tecnológicas y que son parte de la cultura escolar, tienen sus orígenes en un proceso histórico a través del pizarrón, el gis, el libro, el cuaderno, pero se modifican y presentan en una forma diferente y que, al no ser significativos y reflexionados, no han permitido fortalecer la articulación, igualmente histórica, entre docente y alumno.

Así mismo, observé como consecuencia de la concepción de las innovaciones que se nos transmitía conceptual y operativamente, que la enseñanza se tornaba individualizante, y no se daba un punto de articulación con el contenido, esto es, que al distribuir el tiempo de la clase en actividades lúdicas que enfatizaban el trabajo individual o en pequeños equipos, se le daba menos relevancia al contenido y a la enseñanza del maestro.

Estas reflexiones y mis preguntas sobre mi posición como docente se vieron incrementadas porque durante el ciclo escolar 2017-2018 se nos informó a los profesores que en el siguiente ciclo escolar se implementaría el Nuevo Modelo Educativo (NME) que se caracterizaba por poner al alumno al centro, de tal forma que se daría prioridad al aprendizaje, además de que se reducirían los contenidos, lo cual, a mi parecer, profundizaba el problema de la enseñanza y su reflexión.

Comencé a reflexionar sobre cómo lo que establecía el programa de la SEP podía constituirse como un ideal o una utopía (Gimeno, 2006, p. 35) en contraste con la realidad de las prácticas que se llevan dentro de la escuela, más específicamente en mi trabajo docente. Para 2017 se nos anunciaría a los docentes una modificación más, proveniente de la SEP. Se trataba de la reforma educativa que ya había comenzado en 2012 en relación con las formas de ingreso y permanencia del magisterio en las escuelas públicas, y con la evaluación docente.

El cambio relativo al currículum<sup>2</sup> comenzaría a implementarse el siguiente ciclo escolar (2018-2019) bajo el nombre de Nuevo Modelo Educativo (NME) donde, una vez más, observé cómo las reformas de las últimas décadas no parten de un diagnóstico exhaustivo de las prácticas escolares cotidianas y que a su vez, estas prácticas modifican las reformas educativas con base en la vida institucional de las escuelas, como ya ha sido señalado por estudiosos en distintas latitudes (ver, entre otros: Birgin, 1995; Gimeno, 1992, 2006; Ezpeleta, 1996) desde la dirección, la práctica docente en el aula e, incluso, las necesidades de la población.

Bajo una primera mirada hacia el NME, me encontraba confundida en cuanto a lo que significaban los aprendizajes clave y si éstos sustituían los aprendizajes esperados. Aún no quedaba clara la noción y metodología por competencias que se planteaba en el Programa Educativo 2011 para mí y para algunos compañeros docentes de la escuela en la cual trabajaba; tampoco para maestras en servicio en otras escuelas tanto públicas como privadas, quienes así lo manifestaron en el curso de Capacitación Didáctica para Profesores de Educación Primaria brindado por el Centro de Actualización del Magisterio que tomé en el periodo de octubre 2016 a junio de 2017.

Algunos dichos de los docentes (incluidos quienes habían desempeñado el puesto de dirección y que habían retomado la docencia), era que no conocían por completo el programa, cómo se articulaban los temas, qué actividades efectuar, cuál era la diferencia entre un aprendizaje esperado, un propósito y un estándar curricular. También mencionaban que no sabían cómo llevar a cabo la

---

<sup>2</sup> Retomo la posición de Terigi y Briscioli (2018) sobre la ortografía de la palabra *currículum*: “es un término latino, va sin tilde. El plural es *curricula* (los *curricula*) y también va sin tilde. Por lo general, cuando se escribe un término en otro idioma, se usa letra cursiva. La expresión usual “la currícula” es incorrecta” (p. 1). También, como esta autora lo hace, retomaré esta convención y en las referencias bibliográficas atenderé a la ortografía elegida por los autores.

inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las actividades de aprendizaje, pues no tenían los conocimientos para hacerlo.

Esto me llevó a preguntarme, cómo es que las reformas educativas, las curriculares más específicamente, se introducen en las escuelas sin tomar en cuenta lo que en ellas está pasando en la vida cotidiana (Popkewitz, citado en Gimeno, 1992, p. 63). Por ejemplo, para mostrarnos el nuevo enfoque de los aprendizajes esperados, no se revisó o se hizo un diagnóstico sobre el estado del trabajo que desarrollábamos con base en la metodología por competencias, que además convivía con los cursos de AMCO.

Otro aspecto que considero no se tomó en cuenta en la reforma implementada en 2017 es la formación docente, ya que si bien el eje 3 “Formación y desarrollo profesional docente” estipula que se fortalecería la formación inicial (principalmente) y la continua de los maestros, se dieron sólo cursos en línea para el conocimiento del NME, por lo que no hubo una retroalimentación que considerara la traducción o reapropiación que realizan los docentes, y tampoco se tuvo en cuenta brindar conocimientos específicos sobre el ámbito de Educación Socioemocional o la autonomía curricular efectuada mediante los clubes, por ejemplo.

Hasta aquí mis reflexiones se concentraban en una escuela particular, donde la SEP no tiene total injerencia en cómo se da su práctica, por lo que se tiene cierta libertad para implementar otras metodologías y en las que, de alguna manera, ya se trabajaba con los Programas de Estudio 2011 o del NME, por lo que me surgieron las preguntas: ¿Cómo se llevaba a cabo en las escuelas oficiales? ¿Cómo articulaban algunos elementos del NME? ¿Cuáles elementos se implementaban y cuáles no? ¿Qué pasaba con el maestro y su trabajo de enseñanza? ¿Cómo se guiaba con lo establecido? ¿Cuáles eran sus propósitos?

Por ejemplo, recuerdo que cuando se nos informó a mis compañeros docentes y a mí sobre la reforma educativa referente al NME, el anuncio venía acompañado por la siguiente consigna: proponer qué clubes nos gustaría dar y hacer una encuesta entre nuestros alumnos para que, el siguiente ciclo escolar, seleccionáramos los clubes a impartir y a cargo de quiénes estarían, con base en los intereses de los alumnos.

En cada escuela los docentes vivieron de manera diferente el anuncio e implementación del NME y de los clubes. Mi experiencia en la implementación de esta reforma educativa ya no se dio como docente, sino en la indagación en una escuela primaria pública y para este trabajo de tesis. Así, cuando ingresé al campo en la Escuela Primaria “Temachtiani” y observé que el NME convergía con el Plan y Programa de Estudios 2011, me surgió una pregunta: ¿es posible que una reforma educativa anterior influyera de alguna manera en la que se implementaba en ese momento?

En este caso eran dos programas los que se trabajaban al mismo tiempo y ambos eran producto de dos reformas educativas que en principio, se planteaban como distintas en tiempo, espacio, contenido, sujetos. Esto me llevó a otra pregunta: ¿qué consecuencias tiene una reforma educativa en el desarrollo de la práctica docente? ¿Qué ocurre cuando están operando simultáneamente los programas de dos reformas? ¿Podrían ser más reformas educativas las que confluyeran? ¿Cómo tradujeron los docentes el programa en relación con el club? ¿Tuvieron alguna orientación? ¿Qué de sus saberes pusieron en juego para implementarlos?

Cabe mencionar que egresé de la licenciatura en Psicología Educativa en el año 2012, y trabajé como docente cuatro años con el Plan y Programa de Estudios 2011. No me había preparado como docente, tampoco me era conocida esta actividad por alguien en mi familia, debido a que no ha habido maestros<sup>3</sup> en ella. Ante una preparación profesional distinta y ningún saber o hábito particular para la docencia, tuve que hacer uso de mi reflexividad. Entiendo ésta desde lo planteado por Guber (2001): “la reflexividad, inherente al trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente —sentido común, teoría, modelos explicativos— y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (p. 53).

Si bien este concepto lo amplió en el enfoque metodológico, me permite plantear que mi reflexividad no comenzó una vez en el trabajo de campo, sino antes, al reconocer cuál era mi conocimiento conceptual y teórico sobre diversas cuestiones de la educación escolar; tuve que reconocer que no conocía la historia de la educación, y me cuestioné si las denominaciones que usaba eran las más pertinentes, o las que mostraban la complejidad de los diversos contextos en

---

<sup>3</sup> Usaré la palabra maestro para designar tanto al género masculino como femenino.

que esa historia se ha constituido. Motivo que me llevó a realizar una indagación en este sentido, como un aspecto a tener en cuenta y de la que daré cuenta más adelante, de tal manera que me permitiera no sólo conocerla, sino comprenderla y, en la medida de lo posible, plantear continuidades en algunas reformas, y que tiene a los profesores, sus saberes y la manera en que los ponen en juego, como aspecto central.

## Capítulo 1. Reforma educativa

Durante los últimos dos ciclos escolares (2017-2018 y 2018-2019), la educación escolar ha sufrido cambios debido a dos reformas que se establecieron en este tiempo, y a su convergencia con una anterior. Su confluencia puede marcar cuándo inició cada una, pero no cuándo terminaron o bien, si su continuación hace referencia a su éxito o fracaso.

De acuerdo con Frigerio (2000) cada que se tiene la libertad de tomar una decisión en torno a una propuesta conviven diversas herencias que no necesariamente son iguales, dando pauta a una lucha entre especialistas, ideologías, pedagogías en diversos planos: económicos, políticos, de igualdad, cobertura, entre otros. Se responde a la propuesta a través de una única solución o “cuerpos normativos” (p. 6) que puede presentar las siguientes complicaciones: brinda “mensajes dobles” (p. 7), como autonomía con base en un documento normativo, evaluación a través de la medición, obligatoriedad, pero no los recursos para que el Estado responda a ella; establece conceptos de eficiencia y eficacia pero no analiza matices, herencias, transformaciones, no considera a los maestros en la realidad de cada escuela (pp. 6-10). En un argumento parecido, Popkewitz, Tabachnick y Wehlage (2007) plantean que las innovaciones no pueden analizarse independientemente del uso que se les dé, porque “interactúan con rutinas y suposiciones escolares, creando a veces cambios superficiales” (p. 35).

Siguiendo con Frigerio (2000) las escuelas se encuentran entre planteamientos de la macropolítica con los de la micropolítica, que forman elementos que caracterizan a cada escuela. Propone reflexionar que no sólo las reformas curriculares son las que deciden la implementación real en cada escuela, sino cómo cada una de ellas la redefine o se apropia de ella (pp. 2, 3).

Así, los efectos de una reforma educativa dependen, entre otras cuestiones, de la traducción que haga el maestro de ésta, en el marco de una cultura escolar y de su comprensión histórica. Rockwell (2000) plantea la *comprensión histórica de las culturas escolares* (p. 11) para mirarlas no sólo como una forma de transmisión de saber, sino como la existencia de diversas prácticas escolares desde tres planos: a) la *larga duración* que retoma de Braudel. Ésta se refiere a las prácticas arraigadas o “milenarios” que sobreviven a cualquier cambio social, como lo es la oralidad (p. 16); b) la *continuidad relativa*, que toma de Heller, quien usa el término para referirse a categorías

breves en tiempo y espacio, por lo que pueden retroceder o desarrollarse (por ejemplo, contenidos que vienen de otras épocas, prácticas comunes en un país o de un grupo de maestros), sufren modificaciones a través del tiempo en cuanto a las herramientas (como, por ejemplo, si se escribe en pizarra de arena o en el cuaderno) y signos (como la interpretación), son determinadas por las experiencias escolares por lo que son heterogéneas en su devenir histórico-cultural y no sólo pedagógicas; aclara que las continuidades no son cotidianidades (p. 17-19); c) *co-construcción cotidiana*, a través de ésta, la autora explica que la cotidianidad se miraba como “fenómeno ahistórico” (p. 20), pero esta visión ha cambiado y se refiere a la interacción y entretrejimiento de las historias culturales (objetividad) e individuales (subjetividades), a través de la actividad como un proceso y unidad de análisis, donde los sujetos se encuentran en una “cultura heredada” (p. 20), producen nuevos significados y culturas, y un “conocimiento local” (Geertz, 1983, citado en Rockwell, 2000, p. 20). Así, Rockwell (2000) plantea que la “historia no queda en el pasado, es la subsistencia misma con la que se construye el presente, y la fuente de ideas y fuerzas para trazar caminos futuros (p. 20).

Con base en estos referentes, vislumbré que el análisis de determinadas reformas educativas me daría la posibilidad de comprender cómo y por qué se introduce el término reforma, qué caracteriza a algunas reformas educativas, y qué aspectos es posible vislumbrar como continuidades y discontinuidades más allá de lo planteado en el discurso del NME, e indagarlo desde las prácticas y el saber docente de dos maestros que implementaban los clubes. A lo largo del ciclo escolar 2017-2018, escuché diversos comentarios de docentes en pláticas informales (tanto compañeros de trabajo, como otros maestros no pertenecientes a la escuela “Temachtiani”, y los mismos maestros de esta escuela), sobre el hecho de que no se les capacitó para implementar los clubes, para evaluarlos cualitativamente y, entre otras cosas, para implementar un nuevo programa, aunque no en los seis grados de educación primaria, sino sólo en primero y segundo, y en el resto de los grados convergía con el programa anterior. Esto me llevó a interrogarme sobre cómo los docentes implementaban específicamente los clubes en una escuela, como cualquier otra que, como plantea Rockwell (2000) tiene una cultura escolar configurada por características que datan de una larga duración, que dota de significados en un espacio y tiempo determinado, y en conjunto con la interacción de una comunidad escolar, con una sedimentación de prácticas para enseñar, portadora de creaciones nuevas de culturas, de saberes.

Así, al analizar la historicidad de la educación, más que como etapas sucesivas en el tiempo, lo hago con la intención de identificar y comprender *continuidades relativas*. Parto del supuesto de que el “análisis histórico... [permite]... conocer y comprender el sistema escolar” (Durkheim, citado en Vincent, Lahire y Thin, 2008, p. 1) y aún más, llegar a “resultados prácticos”, para dirigir el futuro de la enseñanza y de los maestros, sin los que las reformas no se forjarían; por lo que sitúo sus prácticas en relación con la reforma, pero también con lo que previamente son y constituyen sus prácticas. La importancia del análisis histórico reside en que las instituciones escolares corresponden “no a necesidades universales del hombre que llegó a un cierto grado de civilización, sino a causas definidas, a estados sociales muy particulares” (Durkheim, citado en Vincent, Lahire y Thin, 2008, p. 1). Es decir, las reformas educativas pasan por diversas situaciones que plantean cambios en tiempo, espacio, lugar, sujetos, hechos.

A continuación, me referiré a la forma en que, estudiosos de las reformas educativas en distintos países entienden su significado y algunas de sus implicaciones. Este planteamiento es necesario como un referente para comprender la reforma a la que se articula el programa de los clubes que analizo. Después mostraré referentes históricos que me orientaron en la comprensión de que una reforma educativa entendida como cambio, y las dimensiones para llevarla a cabo como, por ejemplo, la organización escolar o el curriculum, tienen una larga historia —o historia de larga duración—, de acuerdo con la noción usada por Rockwell.

\*\*\*

## **1.1 ¿Qué es una reforma educativa?**

Para comprender el NME en su amplitud, me fue necesario indagar qué es una reforma educativa, qué implicaciones tiene ponerla en marcha, a qué consecuencias da lugar. Retomé autores como Gimeno (1992), Popkewitz (citado en Gimeno, 1992) y Viñao (2002).

Gimeno (1992) plantea que la palabra reforma supone un problema semántico desde su nombre, ya que tiene diversos usos: político, económico, social, educativo. Brinda ejemplos sobre en qué contextos se puede hablar de una reforma: cuando se quiere acomodar las enseñanzas en el

mercado, implica un cambio de estructura de niveles o ciclos, descentralizar el gobierno, incorporar nuevas tecnologías, transformación de los sistemas de gestión, cambios en la organización, se busca el mejoramiento de los alumnos, incrementar la calidad docente, etc. Plantea que, en las reformas educativas, los maestros encuentran esperanza al vivir la educación. Así, son presentadas con un lenguaje político argumentativo para mejorar el sistema educativo y se llegan a presentar como “sinónimo de innovación”, donde la “política de transformación educativa podría generar un cierto consenso en torno a unas ideas-fuerza [...] pero no se deduce el cambio de la realidad” (Gimeno, 1992, p. 63).

Gimeno (1992) afirma que las reformas, suponen innovación en el día a día, sin embargo, “Las reformas regresan una y otra vez porque fracasan” (Gimeno, 1992, p. 63). Popkewitz (1990, citado en Gimeno, 1992, p. 63) plantea un argumento coincidente con Gimeno, al proponer que las reformas poco tienen que ver con la vida cotidiana de la escuela, pero sí con los procesos de legitimación de las sociedades industriales actuales, y que los programas de reforma sólo pueden ser eficaces si se entiende la dinámica del sistema educativo, el cual es complejo, pero puede entenderse desde su realidad histórica.

Por su parte, Viñao (2002) argumenta que, si bien las reformas educativas tienen un “carácter a-histórico” (p. 1) que ignora la “gramática de la escuela” (p. 2), los reformadores sí consideran la historia para tomar decisiones presentes o futuras, y el pasado se utiliza para “mitificarlo como una supuesta edad de oro a restaurar [...] a erradicar y borrar” (Tyack y Cuban, 1995, p. 6, citado en Viñao, 2002, p. 1). Insiste en el planteamiento acerca de que las reformas poco cambian o tienden al fracaso porque las “macrorreformas estructurales y curriculares” no consideran y se oponen a la cultura de los centros escolares, en específico:

a la cultura académico-profesoral, al conjunto de creencias, mentalidades y prácticas de interacción y trabajo adquiridas sobre la marcha, arraigadas y transmitidas, no sin modificaciones, de una generación a otra, con las que los profesores hacen frente tanto a su tarea cotidiana en el aula y fuera de ella como a las prescripciones y orientaciones administrativas. (Viñao, 2002, p. 11)

De esta manera, Viñao (2002) plantea diversas cuestiones que estimulan a la reflexión, entre otras: las reformas educativas ignoran la historia de una gramática escolar que se vislumbra en la experiencia y práctica docente, de supuestos compartidos para dar una clase, que la sucesión de las

reformas es “ininterrumpida” (hay continuidades) y se transforman a las exigencias de la “gramática escolar” y a las condiciones externas de las escuelas (p. 2); que pueden comprenderse a la luz de las culturas escolares que hay en cada escuela (docentes, administrativas, de gestión, de personal de limpieza, de alumnos, etc.) como parte de una historia que va más allá de una periodización, que son sedimentos del día a día y de los sujetos. En el caso de los clubes, algunas preguntas que se abrieron son: cómo formaron parte de una cultura escolar que les precede, pero también como un espacio diferente en el aula y en la escuela, dotada de prácticas y saberes docentes que se pusieron en juego y que tal vez en su puesta en juego en los clubes, no son tan distintos de la práctica docente que se lleva a cabo en otras asignaturas, como español, matemáticas, geografía, educación física, etc.

Además de lo anterior, algunos planteamientos críticos que se han hecho a las reformas provienen de algunos autores que han indagado sobre su diseño, desarrollo e implementación. Sintetizaré cuatro autores que considero relevantes para comprender algunas de las consecuencias de las reformas, que me serán útiles para analizar el programa de los clubes, al que me dedico en esta tesis; éstos son los de Gimeno (1992), Martínez (2004), Rivera, González y Guerra (2016), Viñao (2002).

Gimeno (1992) distingue que las reformas educativas pueden ser enfáticas en el sistema externo (igualdad, economía, proyectos culturales) o en el sistema interno (métodos pedagógicos, funcionamiento de las escuelas, profesores). Ninguna puede separarse de la otra, empero, separarlas permite analizar sus aciertos y fracasos, pues siempre son dirigidas por disposiciones legales y administrativas y, a través de formas de gestión, se da paso a la “cultura sobre lo pedagógico” que constituye “los modelos de pensar, comportamientos, relaciones de autoridad, formas de entender el conocimiento, expectativas e intereses de colectivos diversos, visiones ideológicas contradictorias” (Gimeno, 1992, p. 64).

Un planteamiento coincidente es el que realiza Viñao (2002). Este autor establece que las reformas traen cambios no sólo a nivel político, social o económico, sino también “al ámbito organizativo y curricular” (p. 7); que no sólo se refieren, por ejemplo, a la implementación de una disciplina, sino a cambios en “todos los procesos educativos y a la vida de los centros escolares” (p. 7), en aspectos

tales como: la distribución del tiempo y trabajo de la enseñanza y la difusión de la escuela graduada y la función directiva (ambas las centra en España).

Siguiendo este planteamiento, los clubes se diseñaron desde el término de “autonomía curricular” (explico más adelante este término), también parecieron fungir, al principio del ciclo escolar, como una materia que se calificaría y se registraría en el reporte de evaluación, que no consistió sólo en un cambio en el programa curricular, sino también afectó la organización del tiempo de la jornada escolar, de la enseñanza; incluso, de la necesidad de una capacitación docente que podría haberse planteado de manera formal o coercitiva, pero fueron más bien invitaciones que llegaban a través de los comunicados de zona escolar.

Viñao (2002) propone que las reformas educativas deben analizarse desde los siguientes puntos: “el de la teoría o propuestas de los «expertos», el de la legalidad en todas sus formas y manifestaciones y el de las prácticas” (p. 7).

Un posible análisis de la reforma educativa del 2017 en relación con el NME podría hacerse desde lo que planteaba el plan y programa de estudio que proponía la SEP bajo el nombre de Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEPa, 2017) y Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (SEPB, 2017); además de los manuales que brindó SEP a los maestros para efectuar los clubes: Manual del Proyecto “Juego con mi voz” (SEPa, s.f.). Manual del Proyecto “Bailo y Juego”. Documento base. Material para el docente (SEPB, s.f.).

Sin embargo, el análisis de un programa no da cuenta de la normatividad de cada escuela y de la traducción que hace cada maestro. Por ejemplo, los clubes podían dejarse de implementar hacia el segundo trimestre del ciclo escolar (marzo-abril), pero en “Temachtiani” se siguieron llevando a cabo debido a que, según lo comentado por el director de la escuela, no había ningún documento oficial que sostuviera que ya no se implementaran hasta terminar el ciclo escolar 2017-2018, motivo por el que decidió que se mantuvieran aunque ya no fueran parte del reporte de evaluación y, en otras escuelas, ya no se llevaran a cabo (Entrevista 1, director Juan Pérez, 20.03.2019).

La implementación de los clubes generó resistencia debido, entre otras cosas, a las afectaciones a nivel económico, la falta de capacitación, la reorganización del tiempo, etc. Por ejemplo, en la primera entrevista que realicé a la maestra Cecilia, ella abordó las reformas que le había tocado vivir a lo largo de su labor docente: “me tocaron tres reformas, un cambio de libros, de programas; de todas creo que ésta es la que menos me ha gustado [reí]” (Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019). Es posible, que su disgusto se debiera a la falta de capacitación para dar un club que no era de su disciplina de estudio, la disminución de horario para clases regulares, la reducción de contenidos, ya que como lo comentó la maestra, si veía el tema el cuento, de todas maneras, tenían que explicar cuestiones de redacción y ortografía, aunque no estuviera en el programa, pero en un tiempo menor. No obstante, la implementación de los clubes generó respuestas positivas que, en principio, parecerían no esperadas, dada la falta de capacitación, de programas precisos. Así fue en el caso del maestro Christian.

En cuanto a los clubes. Bueno, a mí me gusta [volteó a verme], me gusta el club, desafortunadamente nunca pude yo ni bajar los tracks [comenzó a mover la mano derecha] o conseguir los tracks que ponen ellos este, como el Modelo Educativo ¿no? Este, sin embargo, bueno, pues yo trato de adaptar lo que veo, que viene la, como si fuera la guía digamos de lo que tenemos que hacer, yo le voy adaptando, [pasó un poco de saliva] a mis necesidades. Menciona mucho pues sobre todo la convivencia de los chicos ¿no?, entonces es lo que más me gusta porque es lo que trato de trabajar con ellos”. (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019)

Como se puede leer, si bien el maestro explica las dificultades que tuvo para implementar los manuales que propuso la SEP sobre los clubes, mencionó que le gustó llevarlos a cabo, discurso que mantuvo hasta el final del ciclo escolar.

Hasta aquí, lo planteado por Gimeno (1992) y Viñao (2002) me permite pensar que el diseño de una reforma educativa se realiza desde las estructuras políticas, sociales y/o económicas, pero la implementación difiere no sólo en la repartición de recursos de cada escuela, sino también en cuanto a las diversas culturas escolares que incluye un tiempo, un espacio, una interacción entre sujetos que son dotados de trayectorias profesionales, laborales, de historias de vida.

Aunado a lo anterior, Gimeno (1992) expone que los discursos no presentan el sistema del fracaso escolar, por lo que “la escuela como institución totalizadora ya no se cuestiona, y muy poco lo que dentro de ella ocurre” (Gimeno, 1992, p. 65). Esto se justifica a través del término calidad de la enseñanza, que se plantea como una posible solución a lo siguiente: crisis en el crecimiento de los

sistemas escolares universalizados a través del debate de la reforma del curriculum, “la «reconversión» de la competencia cultural de los profesores, así como la dotación de medios didácticos alternativos” (Gimeno, 1992, p. 66), “presión eficientista [para] utilizar mejor los limitados recursos y emplearlos en aquello que se considere más sustancial, aumentando los controles sobre el sistema educativo y sus componentes” (Gimeno, 1992, p. 65). La calidad como emblema.

En cuanto a la autonomía, otro emblema de algunas reformas, Gimeno (1992) critica que ésta no genera por sí misma la calidad en el desarrollo de un proyecto; suena atractiva, pero conduce a una “responsabilización que no en todos los casos supone inevitablemente una mejora de la calidad o un proyecto compartido y mejor adaptado a los alumnos” (Gimeno, 1992, p. 68).

Por su parte, Martínez (2004) retoma a Popkewitz para plantear que se ha construido como sentido común que la reforma equivale a progreso, y por eso se introducen nuevos programas, tecnologías orientadas a tener eficacia, eficiencia, y una economía “que construirá un mundo mejor” (Martínez, 2004, p. 275). Martínez (2004) critica que no es así y que, si bien el cambio supone una ruptura con algo, más no una evolución, las reformas tienen dos condiciones: se expresan en un programa político de acción, e insinúan intencionalidades de diferentes actores, pero sus relaciones no son simétricas, debido a las representaciones y experiencias de cada actor.

Así mismo, expone que la reforma es un proceso de regulación social que delimita prácticas, por lo que se encuentra en juegos de poder o, “tecnología del poder”, que se enmarcan en procesos de modernización educativa que producen subjetividades y “regímenes de verdad, entendidos como el conjunto de prácticas sociales, económicas y políticas constituyentes de realidad” (Martínez, 2004, p. 276), y que puede ser aceptada cuando se presenta como renovación, pero sus efectos son a largo plazo, “no sólo sobre la conducta institucional de la enseñanza, sino sobre las disposiciones de poder y las subjetividades producidas” (Popkewitz y Pereyra, 1994, citados en Martínez, 2004, p. 277).

Para Martínez (2004) las reformas educativas tienen como único fin “disminuir la presencia del Estado en el financiamiento de la educación, al tiempo que aumentan el control de este sobre el

proceso pedagógico y sobre la acción del maestro en la escuela” (p. 278). A ésta la regulan no sólo el Estado, sino diversos actores. Las reformas comienzan como una solución a problemas que requieren reconfigurar al Estado en sus procedimientos y evaluación de instituciones, o bien, de las exigencias de la economía mundial que se denomina “reconversión del sistema educativo” o “el nuevo realismo educativo”, que tiene que ver con el mercado, que se orientan a satisfacer la demanda de la educación, la eficacia, insumos de la reactualización de la modernidad (Braslavsky, 1996, citada en Martínez, 2004, p. 280), equidad, oferta educativa y profesionalización de los sujetos. En el caso mexicano, un ejemplo es la oferta de empresas privadas para la capacitación de los maestros que tendrían a su cargo los clubes.<sup>4</sup>

Martínez (2004) retoma además cuatro ejes a los que responden las reformas educativas en América Latina: 1) desconcentración, municipalización, privatización (tiene la función de replantear las funciones de la dirección, administración y evaluaciones educativas y que no dependen tanto del Estado); 2) equidad, competitividad y calidad (analiza diversos organismos, como la CEPAL-UNESCO y Ministros de Educación, consideran este eje como necesario para la transformación productiva, la igualdad como oportunidad y la equidad como garantía de acceso), 3) evaluación de los aprendizajes (en relación con el sistema y productora de información en curriculum, maestros, escuelas, administrativos) y 4) profesionalización docente (plantea cómo se ha dado y afectaciones docentes).

Por último, Rivera, González y Guerra (2016) argumentan que las reformas pueden concebirse como un proceso histórico, pero que no dependen sólo de actos del gobierno, sino que también “involucra un conjunto de elementos conceptuales, institucionales, jurídicos, organizativos, económicos, políticos y retóricos” (p. 85). Así mismo, “son política y socialmente aceptados, en tanto se encuentran respaldados en un conocimiento experto que les otorga estatus de validez, científicidad y, por tanto, de verdad” (Rivera, González y Guerra, 2016, p. 85). Para estos autores, las reformas educativas, específicamente en el aspecto curricular, se introducen en las escuelas sin

---

<sup>4</sup> Si bien en la Escuela “Temachtiani” ninguno de los maestros de los clubes participó en programas de capacitación ofrecidos por empresas, sí tuve conocimiento de que había una oferta que llegaba vía la zona escolar a la escuela, sobre diversos talleres relacionados con los clubes. Según lo comentado por el director de la escuela, los maestros no asistían argumentando: “ah pues yo no tengo tiempo, ten, te doy, a mí no me sirve para nada” (Entrevista 1, director Juan Pérez, 20.03.2019)

tomar en cuenta lo que en ellas está pasando en la vida cotidiana, como son las interacciones, subjetividades, preparación docente, padres de familia, contexto externo, etc., y presentan a la evaluación como un dispositivo hegemónico de control y de subjetivación.

## **1.2 Reformas educativas y saberes docentes: historia y posibles continuidades**

En el apartado anterior, me he remitido a planteamientos que muestran un significado de la reforma educativa en el tiempo presente. Estas ideas, como pudo verse, corresponden con el momento en que las reformas comenzaron a plantearse a nivel global, y cómo su marco de justificación fue la necesidad de elevar la calidad de la educación y la equidad. Como lo expresan el conjunto de autores referidos, estas reformas no dan cuenta de lo que cotidianamente acontece en las escuelas, de las dificultades y problemáticas a las que se enfrentan los docentes en la enseñanza, de las múltiples necesidades organizativas, entre otros aspectos. Sin embargo, tampoco miran a lo que antes señalé como las continuidades.

Es decir, desde la noción de continuidades de Rockwell (2000) las prácticas y el saber docente de los maestros que imparten los clubes están sedimentadas de significados que tienen larga duración (como la gramática escolar y la forma escolar presente en la organización de los grados por edades y que con los clubes, se produjo una posible discontinuidad debido a que se caracterizaron por formarse con alumnos de diversos grados —aunque la organización del aula, históricamente, comenzó con grupos de gran número y diversas edades—; que la implementación difirió en tiempo y espacio (no fue lo mismo para escuelas de jornadas amplias a jornadas regulares como lo es “Temachtiani”; también influyó que sólo se implementaran un ciclo escolar, y que se pudiera vislumbrar como una materia a calificar durante el primer trimestre del ciclo escolar), que implicó la interacción de la comunidad escolar (como expresé anteriormente, los clubes los formaban alumnos de diversas edades, el maestro que lo impartía no era su maestro titular de grado, además en una entrevista realizada al maestro de tercero, me contó que no se comunicaban entre los maestros para conocer cómo iban sus alumnos de grupo). Espacios donde si bien tenían un manual de implementación brindado por la SEP para organizar los clubes, cada uno de los maestros lo llevó a cabo de diversas formas; tal vez lo recreó y dio pauta a crear nuevas culturas escolares, nuevas

culturas de saberes, donde el docente funge como productor de saber con toda una sedimentación de aprendizajes y saberes.

De acuerdo con Viñao (2002) las reformas son “ininterrumpidas” y hay una transformación de la gramática escolar con base en las condiciones externas y, agregaría, internas de cada institución. Por ejemplo, cada escuela decidió implementar los clubes, cuáles y quiénes los darían, e incluso, el tipo de materiales a usar de acuerdo con la población (por ejemplo, en “Temachtiani” les pedían cosas recicladas o, en el caso de la maestra de segundo grado que impartía el club “Juego con mi voz” ella llevaba el material; la dirección apoyaba con fotocopias, pero nada más). Este contexto y sus continuidades con otros momentos y reformas educativas pueden entenderse a la luz de diversas culturas escolares, por ejemplo, la cultura directiva, la cultura administrativa, la cultura de la persona de limpieza.

De esta manera, encuentro que la historia de la educación va más allá de una periodización secuencial, que pueda entenderse en términos de que, cuando termina un hecho o acontecimiento, enseguida viene otro independiente del anterior.

Como argumentan Vincent, Lahire y Thin (2008) la *forma escolar* es una configuración socio-histórica desde las sociedades del siglo XVI, que toma lugar institucional sólo a partir del siglo XIX. Comprender la relevancia de los antecedentes históricos de lo que estaba indagando, me llevó a la necesidad de mostrar una mínima historia de prácticas educativas como *métodos de enseñanza*, de acuerdo con tres planteamientos revisados. Estos métodos de enseñanza me serán útiles para analizar las continuidades entre ellos, así como más adelante, las posibles continuidades en las situaciones que analizo en relación con los saberes docentes y los clubes del NME. Los métodos señalados son: la *Ratio Studiorum*, la Didáctica magna de Comenio, el sistema lancasteriano.

\*\*\*

Para profundizar en el primer método de enseñanza, retomo la versión realizada por Gil (1992) sobre la *Ratio Studiorum*, bajo el nombre de *Ratio ATQ. Institutio Stvdiorvm Societatis Iesv. Svyeriorvm Permissv*. Se comenzó a redactar y se hizo llegar a los maestros de la Compañía de Jesús en 1585, pero fue terminada, sancionada y aprobada en Roma, el 8 de enero de 1599. Para

este texto, utilizo la versión bilingüe latín-español editada por Eusebio Gil, de la Universidad de Salamanca en 1992, como se indica en la bibliografía. La *Ratio Studiorum* se presenta como un “Método y programa de los estudios de la Compañía de Jesús” (Gil, 1992, p. 63).

En la introducción de este programa, se explica cómo fue estructurado (se examinaron los postulados de las provincias a través de las notas que escribieron las instituciones y enviaron a Roma), quiénes lo hicieron (doctores del Colegio Romano, tres padres delegados, padres asistentes), cuándo (se comenzó a redactar en 1585 y se termina en 1599), a quiénes va dirigido (a las instituciones y profesores como un método de enseñanza) y su objetivo (fácil, breve y que se ponga en práctica “con ánimo y exactitud” (Gil, 1992, p. 65), y permita mover a los oyentes al amor de Dios).

La *Ratio Studiorum*, está constituida de treinta apartados que plantean las reglas que deben seguir diversos sujetos implicados en la Compañía de Jesús, tales como: Preósito Provincial, Rector, Prefecto de estudios (de los estudios inferiores y de los estudios superiores, de la Academia), profesores de las facultades superiores, profesor de Sagrada Escritura, reglas para profesores de diversas disciplinas (de la Lectura Hebrea, de Teología Escolástica, de Casos de conciencia, de Filosofía, de Filosofía moral, de Matemáticas, de Retórica, de Clases inferiores, de Humanidades, de Gramática (suprema, media e ínfima), estudiantes de la compañía y los que eran externos, ayudante de profesor o Bedel, Academias (de teólogos y filósofos, de alumnos de retórica y humanidades, de los gramáticos), normas para los exámenes escritos, premios.

A lo largo de la *Ratio Studiorum* se observa que la forma escolar<sup>5</sup> se vislumbra en la distribución de años de estudio (bienios, trienios, cuatrienios), existencia de disciplinas en donde se especifica

---

<sup>5</sup> Tomo la noción de forma escolar desde los planteamientos de Vincent, Lahire y Thin (2008). Estos autores ubican los inicios de la forma escolar en los siglos XVI-XVII (p. 3), y establecen que “Hablar de forma escolar es [...] investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones, a través de un procedimiento tanto descriptivo como “comprehensivo” [...] a la búsqueda de elementos permanentes y al inventario empírico de los trazos característicos de una “realidad” [como] la escuela” (p. 2). Así mismo, los autores plantean que la forma escolar se relaciona con “reglas impersonales” que dan sentido al tiempo, espacio e historia en la formación, imposición y modificación de “formas antiguas” (p. 2). Esto ocurre en medio de tensiones y crisis, por lo que hay “rupturas y continuidades inesperadas” (p. 3), “permite pensar el cambio” (p. 2). Puede tener características múltiples (como sociales, económicas, políticas) y apareció como un nuevo orden (p. 4) que se vislumbró en la escolarización y construcción de escuelas (maestros en locales, p. 3), que se caracterizó por ser una empresa pública, con nuevas formas de sujeción como el silencio de los maestros, sumisión de alumnos a maestros, lectura de “Civildades” y no de textos

el tiempo que se da, cómo guiar a los estudiantes, y que el profesor debe ser apto para ello; se utilizaban exámenes que incluso pudieron ser públicos, y se indicaba qué tipo de libros podían consultarse y cómo tratarlos, al igual que determinados autores, siempre con el cuidado de hacerlo apegados a lo que la Iglesia daba como válido.

Los estudiantes tenían edades diversas, su aprendizaje era gradual y se reflejaba en la organización de los bienios, trienios, cuatrienios; eran promovidos si denotaban “buen talento” (Gil, 1992, p. 81), por lo que, si estaban en la medianía o más abajo, el Provincial y sus Consultores determinaban si estudiaban más años alguna materia o recibían clases privadas. Para las clases, se proponía el mismo método de enseñanza en caso de que se multiplicara la clase con diferente maestro (Gil, 1992, p. 81).

Así mismo, había una estructura en la Compañía de Jesús en cuanto a las personas que estaban a cargo de la educación, donde el Rector era a quien se le debía consultar cualquier cosa a través de los prefectos, y quien tomaba las decisiones; la forma de representar la organización podríamos identificarla con una estructura formal, encargada de dirigir la educación.

El objetivo de la Compañía de Jesús era “enseñar a los demás todas las materias [de tal forma que] se muevan al conocimiento y amor de nuestro Creador y Redentor” (Gil, 1992, p. 67), para alcanzar la gloria de Dios a través de la virtud y la piedad, a través de formar nuevos cristianos. En la actualidad se observa que, si bien la escuela se establece como laica, se puede vislumbrar que busca formar buenos ciudadanos, apegados a normas, entre otras, de orden constitucional y jurídico.

Para comprender las posibles continuidades que planteo en este método con la educación escolar actual, retomo además la anécdota que Viñao (2002) rescata sobre si un clérigo o monje de la Edad Media fuese un viajero en el tiempo y observara nuestro momento actual; tal vez se asombraría en cuanto al desarrollo, por ejemplo, de las tecnologías, o de encontrar maestras y alumnas mujeres.

---

sagrados (p. 4); escuelas como espacios cerrados y ordenados, establecimiento de “disciplinas” escolares (p. 4). También puede entenderse como un “modo de socialización escolar” (p. 2), que “atraviesa múltiples prácticas socializadoras” (p. 8). La “excelencia escolar” es “consagrada norma de excelencia universal”, de tal manera que en cualquier sitio se entiende (p. 6), al igual que otras características sobre cómo es la forma escolar.

A pesar de ello, encontraría tranquilidad al reconocer ciertos elementos comunes de las aulas con su propio tiempo (pp. 3-5).

Así, observamos que, de manera similar a la *Ratio Studiorum*, hoy en día la educación está organizada por ciclos escolares, semestres, trimestres o una cantidad de años que culminan en un grado escolar (primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura, maestría, doctorado), organizada por disciplinas, horarios específicos, elaboración de exámenes escritos, pero también orales (por ejemplo, para obtener los grados de licenciatura y posgrado), determinadas funciones a maestros, administradores, supervisores; que incluso, puede ser similar a lo que hoy conocemos como un organigrama. Es también similar la existencia de una normatividad general para las escuelas y algunas en su particularidad tienen sus propias normas, que también varían de aula en aula, de maestro a maestro, y se da el mismo tipo de enseñanza ante la demanda de la educación, por mencionar algunas posibles continuidades.

Hasta aquí, desarrollo posibles continuidades de la *Ratio Studiorum* con la educación escolar actual. El segundo método de enseñanza que retomo proviene de la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio<sup>6</sup>. En seguida lo describo de manera general.

En el prólogo de la *Didáctica Magna* (Comenio, 2003) —escrito por De la Mora—, se presenta como el método que transformó la pedagogía y que Comenio llamaba “reforma educativa” (p. XIX). Se caracterizó por centrarse en el niño, creó la escuela popular y el jardín de niños, promovió el desarrollo de la comunidad a partir de un método único de enseñanza [quería que la humanidad fuera una familia (p. IX)]. El texto contiene XXXIII capítulos y se presenta como un “manual de la técnica de la enseñanza”, basada sobre principios científicos, que hacen de la educación una ciencia” (p. XXXI). Se divide en tres partes:

- 1) *Didáctica general (de los capítulos primero al decimonono)*. A lo largo de ellos, se plantea que el ser humano es un microcosmos que requiere desarrollar lo que lleva oculto, a través del entendimiento, el cual funge como un laboratorio de pensamiento que, al darle forma,

---

<sup>6</sup> En el prólogo realizado por De la Mora (Comenio, 2003) explica que la primera versión escrita de la *Didáctica Magna* fue en checo en los años 1627 a 1630, después se publicó en latín en 1657 en Ámsterdam, de la cual se desprendió la versión que consulté y que fue traducida por Saturnino López Peces (p. XXXI).

permitirá ver el espejo del ser humano en la naturaleza (nos parecemos), y desarrollar o, en su caso, reestablecer su armonía. De esta manera, presenta al ser humano como un animal disciplinable desde la primera edad que, con la ayuda de la virtud, la erudición y la piedad se logrará el fin último que es que goce con Dios “eternamente de la gloria y beatitud absolutas” (p. 2). Para ello, los padres son los que tienen que cuidar de los hijos, sin embargo, la escuela debe *enseñar todo a todos* (artes, ciencias, idiomas, costumbres, adorar a Dios), la plantea como un “taller de hombres” (p. 37). Caracteriza la escuela como:

aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto [...] en la que se dirijan las almas y sus efectos hacia la universal armonía de las virtudes y se saturen y embriaguen los corazones con los amores divinos, de tal modo que todos los que hayan recibido la verdadera sabiduría en escuelas cristianas vivan sobre la tierra una vida celestial [...] enseñe *todo a todos y totalmente* [cursivas del autor]. (Comenio, 2003, p. 37)

Comenio (2003) plantea que el orden es el alma de las cosas y que debe tomarse en las escuelas para establecer “El método de enseñar y aprender” (p. 52). Es por ello que la escuela debe tener una organización, como instruir desde la primera edad a la juventud, a los hombres sabios en la edad adulta; que sea sin castigos, ejercicios públicos, instruir masas, prolongar la vida para aprender, abreviar las artes para aprender de prisa y más.

El modo enseñar y aprender implicaría recibir en el corazón la semilla de la doctrina, el método de enseñanza debía fundarse en el arte (una plantación espiritual), utilizar el tiempo adecuado, disponer de ejercicios que verifiquen sus pasos, todo debe ser escalonado conforme a la edad, tener dispuestos los instrumentos de trabajo, no enseñar las palabras antes que las cosas, ponderar ciencias y moral y después las artes, formar el entendimiento antes que la lengua, ejemplos antes que reglas, enseñanzas reales antes que orgánicas (pp. 61-64); preparar el espíritu de los discípulos antes de salir del taller, despojarlos de preceptos, que se ocupen de una sola cosa (p. 65-66); formar primero el entendimiento de las cosas, después la memoria, luego la lengua y las manos, tener en cuenta todos los medios para lograrlo (p. 67); partir de lo general a lo particular (p. 67), distribuir estudios, tiempo (p. 69); se debe terminar lo que se empieza (la escuela debe estar en un lugar tranquilo, detener al hombre hasta que se convierta en erudito, de buenas costumbres y religioso, no otorgar salidas ni vagancias (p. 70); evitar lo nocivo, abundancia de libros, sólo los de la clase, no tolerar compañías (p. 71).

También diferencia ingenios, pero todo debe tratarse con el mismo método y arte, así como los planes y programas de estudio.

2) *Didáctica especial (del vigésimo al vigésimo cuarto)*. Plantea los métodos de las lenguas para comunicarse (tiempo específico, reglas gramaticales), el método de las costumbres bajo las virtudes de la prudencia, templanza, fortaleza y justicia (ser gentil, honesto acompañado de disciplina), el método de inculcar la piedad a través de la inspiración de la Sagrada Escritura, el Mundo y Nosotros mismos. La piedad se obtiene a través de la meditación, la oración y la tentación (Comenio, 2003, pp. 122-134).

Presenta la ciencia como la visión de la mente y debe tener los siguientes secretos: que tenga limpios los ojos del entendimiento, que se le presenten los objetos, que preste atención y que sepa deducir unas cosas de otras con el debido método, así conocer todas las cosas con certeza y expedición (p. 109). Para ello, la escuela debe centrarse más en el método de las artes que en ciencias y tiene tres requisitos: uso legítimo, sabia dirección, ejercicio frecuente (p. 116), por lo que se debe aprender haciendo, siempre habrá una forma determinada para imitar y examinar, comenzar con los rudimentos, no con trabajos serios, enseñar con las mismas herramientas, el maestro debe corregir errores pero hace notar observaciones, reglas, excepciones, abarca la síntesis y análisis, hasta adquirir el hábito del arte (pp. 116-121).

3) *Organización escolar (del vigésimo quinto al trigésimo tercer capítulo)*. Plantea la noción de *reformat las escuelas*<sup>7</sup> prescindiendo de libros gentiles y sugiere ser cautos con ellos.

También hace alusión a la disciplina escolar como una forma de corregir a los que se apartan del camino, de corregir conductas y no en los estudios. Se debe estimular, dar ejemplos, palabras educadoras, intentar todo antes de recurrir a remedios violentos (pp. 155-158).

---

<sup>7</sup> Primera noción de reformat las escuelas, entiendo a través de los materiales, los cuales deben corresponder con el fin último: gozar con Dios (Comenio, 2003, p. 2).

Propone la división de las escuelas: en la infancia la escuela maternal (reducir lo que debe enseñarse, como metafísica, física, óptica, geografía, cronología, historia, aritmética, geometría, estática, mecánica, dialéctica, gramática, retórica, poesía, música, economía, política, ética, urbanidad, religión y piedad), en la puericia la escuela de letras o común pública (se instruye en lo que abarca la vida), en la adolescencia la escuela latina o gimnasio, y en la juventud la Academia y viajes o excursiones).

Encuentro las siguientes posibles continuidades entre la *Didáctica Magna* de Comenio, la escolarización actual y los clubes: la escolaridad está organizada en grados escolares y niveles educativos organizados de acuerdo con la edad. Se centra en el niño, de tal manera que si bien los programas y los manuales que se plantean desde la SEP los debe llevar a la marcha el maestro, su contenido se orienta hacia qué formar en el niño y cómo hacerlo; aunado a esto, se propone el mismo método para enseñar, que debe considerar los medios (por ejemplo, son similares las diversas actividades que se proponen en los programas a través del término “flexibilidad” o “adecuaciones curriculares”). Considerar el tiempo adecuado (en el caso de los clubes, los manuales estipulaban tiempos específicos para cada uno y las actividades; por ejemplo, las actividades de respiración deberían durar 15 minutos); materiales con los que se debería disponer. Se observa que en ningún programa se consideran los castigos, aunque sí los ejercicios públicos (como la exposición o, incluso, puestas en escena).

En cuanto a los contenidos, durante el ciclo escolar 2017-2018, según lo comentado por la maestra de segundo grado, los contenidos disminuyeron, pero le implicaba revisar temas que no estaban incluidos en el programa, para que los niños comprendieran el tema. Por ejemplo, para redactar un cuento, ella tenía que retomar “el uso de mayúsculas, la coma, el punto y aparte, el punto y coma” (Entrevista 1, maestra Cecilia, 22.02.2019), por lo que se reducía la forma de explicar, pero debían terminar todos los contenidos del programa. ¿Esto podría analizarse bajo la frase “abarcar menos y más rápido”?

Siguiendo a Comenio, el autor planteó que se corrija a los alumnos con observaciones, síntesis y análisis; se debe aprender haciendo, y la escuela debe enseñar todo: las artes, los idiomas, las ciencias.

Finalmente, los planes y programas de estudio y los manuales, priorizan valores como la tolerancia, empatía, igualdad, equidad; valores que, de manera similar a lo que plantea Comenio, llevan a la armonía del ser humano a través de la meditación sobre la conducta, como quiere presentarse hoy en día el uso de la autorregulación, como una forma de fomentar una sana convivencia entre los alumnos.

El tercer y último método que revisé fue el *Método de enseñanza mutua o Lancasteriano*. De acuerdo con Dussel y Caruso (1999) este método se implementó cerca del 1800 y se comparó con el funcionamiento de la industria naciente (p. 104). Dentro de los planteamientos que configuran este método los autores mencionan los siguientes: se basaba en la utilización sistemática de los ayudantes alumnos, lo que posibilitaba que sólo un maestro condujera una clase de hasta 1000, los que se encargaban de verificar a los alumnos (pp. 101, 103). Estableció los “logros individuales y diseñó un sistema de premios y recompensas que estimulaba la auto superación individual” (p. 101) y con ello, la obediencia grupal (p. 105).

La tecnología fundamental de enseñanza era una pizarra de arena, en ella escribían los alumnos, realizaban operaciones y también fungía como “la interacción y regulación de las relaciones maestro-monitor-alumno” (Dussel y Caruso, 1999, p. 103), y la promoción de una clase a otra era individual y dependía del ritmo del estudiante.

De acuerdo con Dussel y Caruso (1999) el *Método Lancasteriano o de Enseñanza Mutua* se distinguió por “su generalización como sistema y el desarrollo de una serie de técnicas destinadas a garantizar su eficacia” (p. 105).

- Para tener orden en la clase, las órdenes se daban en señales escritas como el telégrafo, tocar una campanita para indicar que los alumnos se pararan, o sentaran (p. 103,104)
- Utiliza la metáfora de la máquina para indicar que el tiempo del alumno es para aprender o, más tarde, para enseñar (p. 104), por lo que todo el tiempo están conectados e interconectados con el proceso general de la enseñanza. Esto introdujo el criterio de “la movilidad de las

posiciones educativas que tuvo consecuencias políticas liberalizantes” (Hamilton, 1989, citado en Dussel y Caruso, 1999, p. 105)

- Tenía un orden cuasi-militar, aunque no siempre se seguía fielmente (p. 104)
- “los futuros maestros debían aprender a registrar el temperamento y la conducta de los alumnos, y a mostrarse a sí mismos como ejemplos” (p. 105)
- Propuso que la Sociedad Lancasteriana le asignara un sueldo al docente (p. 105)
- Los cambios no eran propios del maestro, sino de reglas generales (p. 105)
- El maestro se presentaba alejado de los alumnos, su autoridad no parecía cercana; se concebía como aplicador de leyes que escapaban de su poder (p. 106). Una autoridad técnica, profana, empírica (p. 106)
- Toma de asistencia a lo largo del día, clase con clase (p. 106)
- Reorganización del tiempo y espacio escolares; el ocio era una pérdida económica (p. 107)
- La disposición del aula consistía en que el maestro estaba al frente, sobre una tarima para controlar el trabajo de alumno y monitores, se disponían en filas, en grupos distinguidos (los que aprobaban iban al frente), lugares individuales (p. 108)

Dentro de las críticas a la enseñanza mutua, se encuentran las siguientes (Dussel y Caruso, 1999):

- Se tenía temor de que la escolarización masiva generara mayores reclamos de movilidad social (p. 101)
- El monitoreo variaba en las formas de instrucción de cada maestro (p. 111)
- Se ponía en duda la capacidad de los monitores, algunos apenas sabían leer (p. 112)
- El monitor era un par del maestro, tenía autoridad y se corría el riesgo de que su figura “fuera más importante que la figura centralizada del maestro” (p. 112)
- Al estar el maestro lejos, se criticaba que el método “no garantizaba el sentido moralizador de la enseñanza, la producción de la buena-mala conciencia como regulador interno en los alumnos” (p. 112)
- El método se centraba en la lectoescritura y cálculo, desplazaba los aprendizajes religiosos (p. 112)

- Se habían formado líderes sindicales y políticos en Francia e Inglaterra (Querrien, 1979, citado en Dussel y Caruso, 1999, p. 113), al entrar en contacto con sociedades semi-políticas y no haber un representante unificador (p. 113)

Como se puede mirar, el *Método Lancasteriano o de Enseñanza Mutua*, es similar en varios aspectos con la enseñanza actual. Por ejemplo, en cuanto al espacio del aula, la tecnología cambió de una pizarra de arena a un pizarrón de tiza, de plumón o electrónico. Así mismo, hoy en día ya no vemos, al menos en el nivel de educación primaria, escuelas con una tarima en la que el maestro se suba, aunque, el escritorio, por lo general, se encuentra a lado del pizarrón y los alumnos sentados en dirección a éste.

Dentro de la organización de los alumnos, se prioriza el trabajo grupal y se plantean estrategias para el control de grupo, como la implementación de premios o recompensas (similares a las fichas de economía en las escuelas, desde especialistas como la psicología educativa). Anteriormente la promoción de un alumno dependía del ritmo de aprendizaje de los alumnos actualmente no sólo se considera éste, sino la autorización de los padres para no promoverlo al siguiente grado. Ante esto, una crítica al *Método Lancasteriano o de Enseñanza Mutua* sigue latente, el monitoreo varía de maestro en maestro.

En el aspecto administrativo, las disposiciones que pide SEP en las juntas de Consejo Técnico Escolar es que se haga un seguimiento de los niños, donde se establece como prioridad, el seguimiento del avance de los alumnos en lectura, escritura, matemáticas, conducta (si tiene dificultades con compañeros, para concentrarse, entre otras), porcentaje de asistencia, metas a nivel aula y escuela.

La labor docente percibe un sueldo, que además se ha visto afectado o favorecido a lo largo de las reformas educativas. En cuanto a la relación con los alumnos, se solicita a los profesores ser empáticos con ellos; también se aconseja no tocarlos porque hay leyes que protegen a los niños ante cualquier circunstancia, por lo que la figura del docente pareciera que sigue siendo distante del alumno y se sigue mirando como el ejemplo, aunque también, con sus dificultades.

Hasta aquí, he presentado las características de tres métodos de enseñanza: la *Ratio Studiorum*, la *Didáctica Magna de Comenio* y el *Método Lancasteriano o de Enseñanza Mutua*. Me remití a ellos porque autores como Rockwell (2000), Viñao (2002), así como los correspondientes a cada método de enseñanza descrito, y analizar los datos empíricos obtenidos en el trabajo de campo, reflexioné sobre cómo los saberes docentes se presentaban en los clubes, pero también cómo esos saberes se han configurado a lo largo del tiempo y que, de alguna manera, se han transformado o permanecido en la práctica docente formando continuidades o discontinuidades, así como co-construcciones. De esta manera, observé cómo en la historia de la educación se pueden encontrar diversas claves para mi análisis, tales como: la forma escolar, el curriculum, la cultura escolar, los saberes docentes explícitos y tácitos o saberes docentes por defecto como los plantea Terigi (2010a), es decir, saberes que tomamos como naturales, y ya no reconocemos su formación práctica e histórica.

Así, se observa cómo desde la *Ratio Studiorum* (Gil, 1992) se presenta la reforma por medio de métodos de enseñanza diseñados para los maestros y que, de alguna manera, es a través de cómo los usan, como los ponen en operación, que esos métodos se validan. Por ejemplo, para publicar la última versión de la *Ratio Studiorum*, se piloteó, por llamarlo de alguna manera, con los maestros; éstos tenían que hacer anotaciones sobre las dificultades que tenían para implementar el método, estas observaciones las hicieron llegar a Roma, para hacer la versión final. De forma similar, operó el NME, a través de consultas, asambleas, implementaciones de la Fase 0 de los clubes en ciertas escuelas, con base en los manuales que la SEP les brindó a los maestros, convirtiéndose, dichas consultas, en una forma de legitimación de la reforma.

La *Didáctica Magna de Comenio* se presenta como un método de enseñanza que, al igual que la *Ratio Studiorum*, plantea la escolarización organizada (por edades y aprendizaje escalonado o por bienios, trienios y cuatrienios respectivamente). Actualmente, se observa que el curriculum se encuentra organizado por disciplinas y por ciclos escolares (en el caso de la educación primaria), y cada ciclo escolar corresponde con una edad específica que encuentra su fundamento explícito en diversas teorías del desarrollo (como el cognoscitivism o el constructivismo) sobre un aprendizaje escalonado. En el caso de los clubes, hubo una posible discontinuidad con el Plan y programa 2011 pero continuidad relativa con la *Ratio Studiorum*: se propuso que los clubes se formaran por alumnos de todos los grados.

Cabe mencionar que, si bien la *ratio Studorium* no planteaba el aprendizaje escalonado por la edad como lo propuso Comenio, sí se hacía la distinción de “buenos talentos” o medianías (Gil, 1992, p. 81) o, en el caso de la *Didáctica Magna de Comenio*, de ritmos de aprendizaje (Comenio, 2003, p. 103). En el primero, el Provincial y sus Consultores determinaban si un alumno seguía estudiando más años una materia o si recibía clases privadas. Como se lee, estos podrían ser los inicios de la distinción entre niños regulares y niños con Barreras para el Aprendizaje y de la participación.

Continuando con la organización escolar, Comenio plantea la necesidad de considerar los tiempos para la enseñanza, las actividades y materiales disponibles, al proponer los materiales visuales; materiales similares a los que se proponen en el programa y en los manuales de los clubes, en estos últimos, incluyen el dato de cuánto tiempo debe durar el club y el de ciertas actividades que lo integran. Se puede encontrar similitud con las planeaciones realizadas por los maestros en la escuela “Temachtiani” para dar las clases regulares, o las que dirección les pedía para cada sesión de los clubes donde especifican tema, objetivo, materiales, tiempo.

Así mismo, Comenio planteó abarcar menos y que fuera en un tiempo más corto, por lo que buscaba la eficacia y favorecía la implementación de las artes y aprender haciendo. En este sentido, se observó que en el NME se redujeron los contenidos, pero no las actividades a brindar. En el caso de los clubes, los profesores plantearon aprender a hacer y su relación con el arte; ambos aspectos muestran continuidad histórica.

En estos métodos también se localizan tal vez los inicios de la necesidad de una formación docente. En la *Ratio Studorium*, se pedía que el maestro fuera apto para la disciplina que iba a formar y tenía funciones muy específicas en cuanto a su hacer y la disciplina a imponer en los alumnos, planteada de forma escrita en cada uno de los métodos, además de que tenía que pasar por la organización curricular (bienios, trienios, etc.) para dar cátedra, la cual tenía que ser aprobada por los sacerdotes. Así mismo, aunque a quién se debía obediencia cambiaba (en la *Ratio Studorium* era a la iglesia, en Comenio el amor a Dios, en la enseñanza mutua el maestro), se observa que la disciplina sigue siendo un elemento fundamental para garantizar la obediencia tanto de los alumnos como de los

maestros. Si bien los métodos van dirigidos a los maestros en cuanto a qué pautas seguir para lograrla, la disciplina nombrada a lo largo del programa establecía formas de ser y de actuar de los maestros: en el aula, formas de dar la clase, tipos de indicaciones, de sanciones, tipos de temas a explicar, es decir, saberes explícitos en los docentes.

Otra observación, es qué tanto el programa de estudios como los manuales de los clubes, se proponía el mismo método de enseñanza al igual que en los tres métodos de enseñanza analizados. En este sentido, el *Método Lancasteriano o de Enseñanza Mutua*, aclaró que la instrucción variaba de maestro en maestro. Me surge una interrogante, ¿será que los maestros registramos, a través de nuestra experiencia como estudiantes, el tipo de maestro que somos?, ¿qué relación tiene con el saber tácito y explícito del docente?, ¿y con la práctica docente?

De esta manera, identifico posibles continuidades y discontinuidades que, en el caso de la educación, se refieren a cómo nació la escuela como un espacio cerrado, con determinadas características en su distribución, espacios, materiales, posición de cada uno de los sujetos que la conforman, en los métodos de enseñanza, y en las mismas relaciones que se establecen entre el maestro y el alumno que, en su conjunto, forman más que saberes explícitos (encontrados en los programas y en la normatividad), sino también en la práctica docente y en los saberes docentes, en la cultura escolar.

Para la reforma educativa del 2017 en relación con el NME, la autonomía fue un componente curricular que abarcó los clubes que implementarían las escuelas. En el siguiente apartado, presento parte del estado de conocimiento que realicé en torno a la gestión escolar y autonomía, con el objetivo de conocer sus orígenes, definición, maneras de mirarse y con ello, plantear cómo se presentó a los maestros de Temachtiani.

### **1.3 Gestión escolar y autonomía**

#### **1.3.1 Argentina**

Sendón (2007) realizó un análisis sobre cómo las tendencias mundiales marcan y dotan de más responsabilidades a las escuelas, les confieren modelos que tienen éxito en otros países (como el

implementado en Estados Unidos, Australia, Canadá: “School Based Management” o Administración basada en la escuela”), pero que no tienen éxito por las diferencias que tiene cada escuela, además de que requieren dominar otros conocimientos para la toma de decisiones como: técnico pedagógicos, organización escolar [“logros de los estudiantes, comparación con otras escuelas, niveles de satisfacción de los padres y la comunidad, recursos disponibles” (Sendón, 2007, p. 3)], y el reconocimiento a su labor.

Plantea que las propuestas políticas locales sobre la autonomía curricular, se sustentan en “políticas fiscales de sesgo neoliberal (Fiel, 1993 y 2000 citado en Sendón, 2007, p. 4); otros la relacionan con la libre elección de establecimientos, donde la equidad educativa para atenderla, demanda que todos tengan derecho a la educación, pero no para articular la diversidad de identidades o “un modelo de desarrollo educativo nacional” (Braslavsky, et al., 1999, citada en Sendón, 2007, p. 4).

Sendón, (2007) retoma los siguientes seis rasgos de la gestión:

el desarrollo de acciones educativas orientadas por valores éticos, un privilegio de lo sustantivo sobre lo burocrático, la capacidad de lectura del universo cultural de la población asistente, el carácter democrático de la gestión con un importante nivel de integración con la comunidad, y un compromiso conjunto a un alto nivel de profesionalismo de los directivos. (Cantero y Celman, 2001, citada en Sendón, 2007, p. 4)

Braslavsky (citado en Sendón, 2007, p. 4) señala que la autogestión de la escuela promueve experiencias de aprendizaje democrático, pero también está influenciado por condiciones sociales y económicas de la población, genera condiciones de calidad, donde el liderazgo directivo debe destacar en “una amplia experiencia en el cargo, un alto compromiso institucional y un fuerte acento en lo pedagógico por sobre los contenidos “meramente socializadores” (Sendón, 2007, p. 4). Sin embargo, en algunos casos es insuficiente, por lo que el autor de este artículo retoma a Cantero, Celma, et al., (2001) quienes “consideran que la gestión escolar se desarrolla a partir de una “autonomía relativa”, variable entre diferentes instituciones escolares” (citados en Sendón, 2007, p. 4).

Esas interacciones pueden darse en varios aspectos: la micropolítica escolar (a través del diálogo legitiman discursos oficiales y negocian ideologías de las escuelas), organizativos (administración y coordinación de recursos, tiempo), socio-comunitarias (analizan las necesidades del contexto

externo y promueven la participación), pedagógico-didácticos (proyectos y prácticas de enseñanza y aprendizaje). En este estudio, Sendón (2007) explica que su interpretación sobre la autonomía sería la siguiente:

el “para qué” de la autonomía escolar se visualiza a partir de las diferentes finalidades de las acciones e interacciones en los distintos aspectos o dimensiones de la gestión escolar, la organización administrativa, la pedagógico-didáctica, la socio-comunitaria o la micropolítica. El “quiénes” refiere a los actores que desarrollan y sustentan las acciones autónomas y que pueden ser individuales o colectivos de acuerdo con la distribución de poder en torno a una institución educativa y el estado de apertura de la escuela a lo público. Por último, en relación al “respecto de qué o quiénes” se desarrolla la autonomía escolar, refiere especialmente a los niveles administrativos de conducción del sistema, aunque también al conocimiento experto. (Sendón, 2007, p.5)

Dentro de los casos analizados por Sendón (2007), de forma general, obtuvo los siguientes resultados en cuanto a actividades sobre autonomía que realizaban las escuelas: acciones de decisión en ejecución, evaluación, siempre y cuando los fines fueran “pedagógico-didácticos” y “socio-comunitarios” (Sendón 2007, p. 6), gestionar becas, estar informados sobre el contexto de sus alumnos, ofrecer programas de instrucción para jóvenes con problemas, talleres dirigidos a la expresión oral, escrita, en matemáticas, elaborar recursos didácticos, capacitar docentes en metodologías novedosas, no podían designar o despedir a maestros. Así, algunas acciones autónomas pueden ser contradictorias y desvinculadas con metas pedagógicas y depende de los actores, metodologías que se practiquen, objetivos, acciones.

Otro estudio realizado en Argentina fue el de Lamfri y Bocchio (2015), quienes analizaron el Proyecto de Promoción de la Autonomía de la Escuela (PPAE) en el nivel medio de la provincia de Córdoba. El estudio retoma autores como Fedlfeber (2006), Ball et al. (2012), van Zanten (2012), Barroso (2011, 2003), Bolivar (2011), Ball (2008, 1994) y Matos Riveiro (2007), Elizabete Ferreira (2012), Lima (2004) y Barroso (2005). Este artículo recupera, además de apuntes sobre un estudio de caso, diversos sentidos de la **autonomía escolar** en la vida educativa cotidiana y en las políticas educativas.

en los noventa el discurso sobre la autonomía escolar esbozaba la participación de la comunidad, el respeto por la diversidad, la libertad de elección, la posibilidad de innovar y mejorar la calidad educativa [...] utilización eficaz y eficiente de los recursos. Se trató de una retórica sustentada en la democratización de la educación, que paradójicamente fueron impulsadas “desde arriba” y “por decreto”. (Fedlfeber, 2006, citada en Lamfri y Bocchio, 2015, p. 65)

Así mismo, los autores concuerdan con los referentes antes mencionados, en que la educación se entiende desde el campo económico, o que trae nuevas definiciones de los “dispositivos de

regulación que afectan a las instituciones educativas y a las funciones tradicionales de los directores” (Lamfri y Bocchio, 2015, p. 65), de tal manera que estos son vistos como gerentes que deben gestionar recursos en el mercado, además de ser sujetos a mecanismos de control como la rendición de cuentas. Al igual que los directivos, los docentes han sido afectados en la intensificación del trabajo docente o “colonización administrativa”, responder a “múltiples evaluaciones” y a un creciente aumento de procesos de “pauperización social” (Lamfri y Bocchio, 2015, p. 65).

Lamfri y Bocchio (2015), presentan además dos estudios portugueses. El de Elizabete Ferreira (2012), quien aborda el proceso de la autonomía escolar desde el rol de los actores, y diferencia cinco interpretaciones: autonomía requejada (separación entre retórica y práctica), cuasi-autonomía (da prioridad a lo lucrativo, más que al desarrollo y distribución de poderes), autonomía redonda (es impuesta por una normativa), autonomía en crisis (presenta resistencia al tener problemas para implementar la autonomía escolar), autonomía sensata (es la deseable, se basa en la libertad). Por su parte, Barroso, promueve la “autonomía por contrato” e identifica tres sentidos políticos de la autonomía curricular: autonomía como retórica discursiva (se trasladan responsabilidades a las escuelas), autonomía como instrumento de gobernanza (genera “contratos de autonomía”, combinan negociación, promoción, garantizar resultados y una “lógica de obediencia”), autonomía como modo de regulación pos-burocrático (lo genera un gobierno evaluador y avance de mercados).

Lamfri y Bocchio (2015) se apoyan en Barroso (2005; 2006) para denominar a la regulación pos-burocrática o gobernanza para promover cambios en las organizaciones y su administración a través de modelos alternativos, que tienen como características:

el diálogo en lugar de la obediencia, la capacidad de influencia en vez de la imposición de órdenes, la construcción de principios en lugar de reglas, interdependencia de las partes del todo, confianza mutua y la misión compartida [...] se concretiza a través de contratos de acción pública, fórum de discusión abiertos y participativos, multiagencias de regulación, redes de autogobierno y se toma como modalidad de intervención la contractualización y la creación de agencias (independientes o cuasi independientes) de trabajo por proyectos [...] Así, para el sector educativo, la “gestión por proyectos” se constituye en uno de los principales instrumentos de regulación y de focalización de recursos del sistema educativo y la autonomía delegada a la gestión se dispone como el componente central para articular nuevas modalidades de evaluación de resultados con las que el Estado re-centraliza el control. (Barroso, 2009, citado en Lamfri y Bocchio, 2015, pp. 67 68)

Los autores reconocen que los actores siempre interpretan o traducen las políticas y las llevan a cabo no de forma lineal o prescriptiva. Retoman a Lima (2004, citado en Lamfri y Bocchio, 2015, p. 68), quien define a la autonomía relativa como: “Los actores escolares nunca se limitan al cumplimiento de las reglas jerárquicas establecidas por otros, no juegan apenas un juego con reglas dadas, lo juegan con la capacidad estratégica de aplicar selectivamente las reglas disponibles, así como también con la capacidad de inventar y construir nuevas reglas”.

También, Barroso (2004) plantea que la autonomía en las escuelas puede tener un sentido menos ficcional o impuesto. Esto implica superar las visiones administrativas y normativas utilizadas para gestionar las instituciones educativas para, de este modo, posibilitar el logro de una “autonomía construida” que se define como:

El juego de dependencias y de interdependencias que los miembros de una organización establecen entre sí con el medio ambiente, y que les permite estructurar la acción organizada en función de objetivos colectivos propios. La autonomía es el resultado del equilibrio de fuerzas, en una determinada escuela, entre diferentes detentores de influencia (externa o interna) de los cuales se destaca el gobierno y sus representantes, los profesores, los alumnos, los padres y otros miembros de la sociedad local. (Barroso, citado en Lamfri y Bocchio, 2015, p. 68)

Como se puede leer, la autonomía es un concepto polisémico, en este caso, presenté un panorama de cómo es percibido por diversos autores en Argentina. En el siguiente apartado, brindo un contexto de cómo es planteada en el Sistema Educativo mexicano, como parte del NME en el que se implementan los clubes.

### **1.3.2 Autonomía curricular en México. Los antecedentes en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**

El Acuerdo Nacional para la Modernización Básica (ANMEB) es el programa de política educativa que sienta los antecedentes ligados a la calidad, la equidad y la eficiencia, elementos que regularán el desarrollo de las reformas curriculares a partir de la década de los noventa en nuestro país. Este Acuerdo, se centra en la educación básica, ya que plantea que en este nivel se imparten los conocimientos esenciales.

La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejorar sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una más equitativa distribución del ingreso, a fomentar hábitos más

relacionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños de la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico. Además, una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y de salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias. (DOF, 1992, p. 4)

El Acuerdo indica la necesidad de transformación en estructura, financiamiento, participación y responsabilidades, reformulación de contenidos y materiales educativos. Cabe mencionar que, si bien el Acuerdo Nacional de la Educación Básica se estableció en 1992, ha dado pauta para las reformas que se dieron posteriormente entre ellas, la del 2017; así lo sugiere la presentación que hizo el entonces Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Meyer:

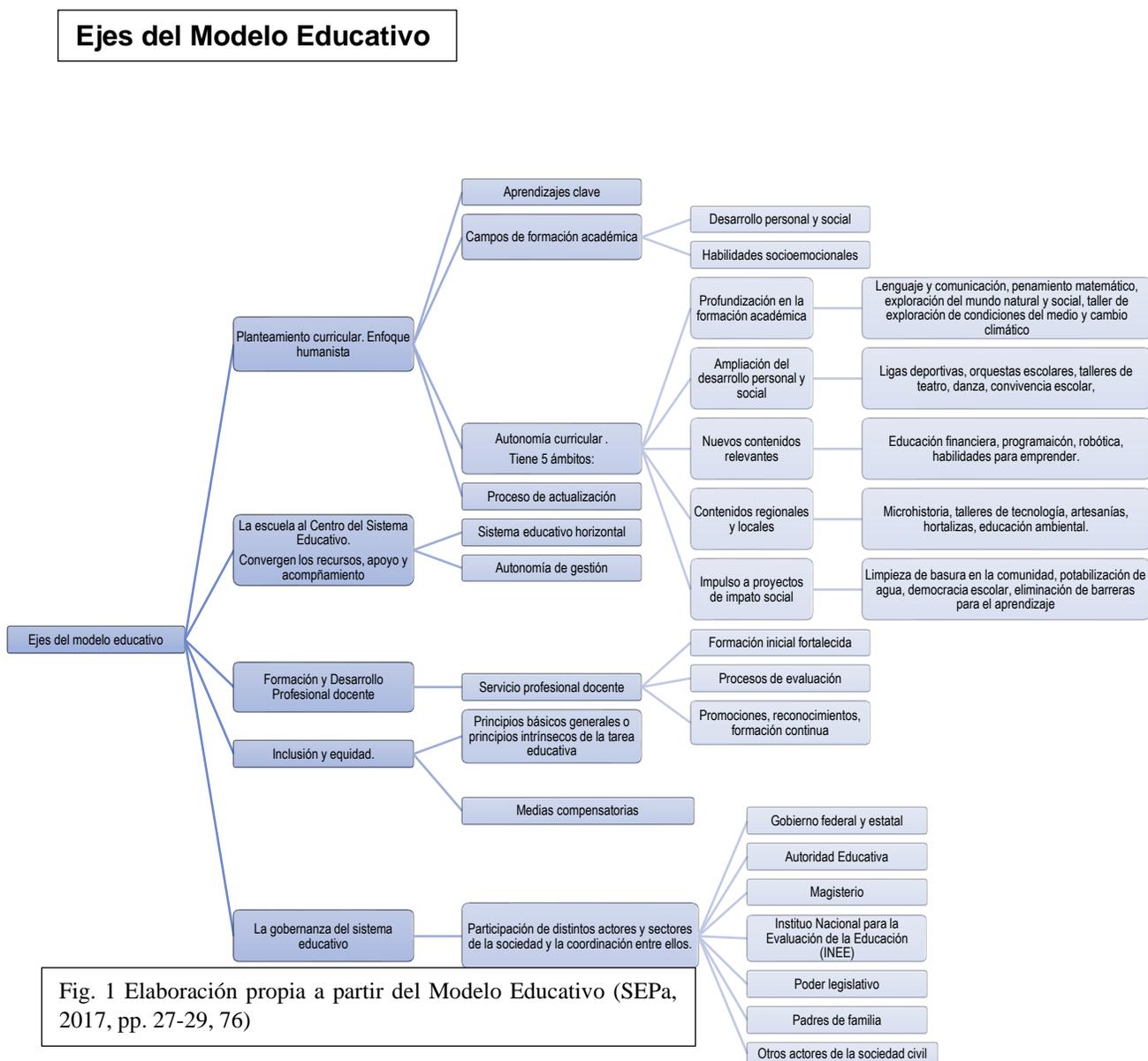
necesitamos una auténtica revolución de la educación [...] asegurar que ésta sea de calidad y se convierta en una plataforma para que los niños, niñas y jóvenes de México triunfen en el siglo XXI: educación para la libertad y la creatividad [...] construir una visión compartida de la educación [...] un nuevo planteamiento pedagógico, que requiere la reorganización del sistema educativo y de sus políticas públicas, hacer realidad esta revolución educativa será un proceso gradual y complejo [...] El reto consiste en hacer de este Modelo Educativo, mucho más que una política gubernamental, un verdadero proyecto nacional. (SEPa, 2017, pp-8-9)

En el NME se retoman del ANMEB nociones de calidad, acceso, equidad, evaluación, profesionalidad, de una nación que tome responsabilidad de los procesos educativos que se insertan en las escuelas a través de la autonomía curricular y la gobernanza de los centros escolares, es decir, que cada escuela administre los recursos con los que cuenta para una escuela de calidad. Estos aspectos se aclaran con más profundidad en el siguiente apartado.

### **1.3.3 Nuevo Modelo Educativo**

El Modelo Educativo para la educación obligatoria (SEPa, 2017) presenta lo que denomina “principales innovaciones”, plasmadas en cinco ejes: planteamiento curricular [destaca aprendizajes clave, agrega campos de formación de desarrollo personal y social al campo de formación académica y otorga autonomía curricular a las escuelas, esta última brinda facultad para “diseñar parte del currículo, de acuerdo con las necesidades y los intereses de sus estudiantes y su contexto” (SEPa, 2017, p. 54)], la escuela al Centro del Sistema Educativo [plantea una autonomía de gestión en las escuelas en recursos, mejor acompañamiento y toma de decisiones informadas, responsables y colectivas], Formación y desarrollo profesional y docente, inclusión y equidad y gobernanza del sistema educativo [basada en la participación de diversos actores de la sociedad].

De los cinco ejes que se establecen en el Modelo Educativo, destaco dos aspectos directamente vinculados con mi trabajo de indagación: autonomía de gestión y autonomía curricular, implementadas en parte desde los clubes, y en cinco ámbitos: profundización de la formación académica, ampliación del desarrollo, personal y social, nuevos contenidos relevantes, contenidos regionales y locales e impulso a proyectos de impacto social. Esa organización, la presento en el siguiente cuadro:



En lo que se refiere al aprendizaje, el NME lo entiende como un:

Conjunto de procesos intelectuales, sociales y culturales para la sistematización, construcción y apropiación de la experiencia. Cada persona vive distintas experiencias, y mediante procesos mentales la información que recolecta se sistematiza, analiza y evalúa, manteniendo memoria de ciertos elementos. La aprehensión de algunos elementos sobre otros depende de distintos factores, como los conocimientos previos, su utilidad, y la respuesta emocional que provoquen. Lo aprendido es también trasladable, ya que se puede utilizar en escenarios distintos al original, facilitando la solución de problemas nuevos. Los paradigmas de la sociedad del conocimiento se refieren a esto como “transformar la información en conocimiento”. En la educación es necesario reconocer y atender que hay distintos ritmos y formas de aprendizaje entre los estudiantes. (SEPa, 2017, p. 199)

Concibe la enseñanza como un:

Proceso didáctico orientado al desarrollo de conocimientos o habilidades por la vía de acciones – intelectuales, sociales o físicas– que faciliten al estudiante la aprehensión del contenido. Dado que el aprendizaje es un proceso cognitivo individual, la enseñanza ofrece el contenido de los modos más convincentes para que la acción propia de los estudiantes los incorpore. Considerando las múltiples variables asociadas, la enseñanza es una labor que requiere constantes ajustes y rediseños para mantener el rumbo de acción propuesto. La enseñanza requiere el dominio del área de conocimiento, pero también de habilidades para la vinculación interpersonal. (SEPa, 2017, p. 206)

## **Conclusiones del capítulo**

Hasta aquí he expuesto una serie de elementos básicos en torno al objeto de estudio de mi interés y algunos antecedentes conceptuales y aspectos de política educativa, que me permiten comprender que las reformas educativas no reforman a las escuelas como pretenden. He sostenido, no obstante, que las reformas sí conviven con, y se van incorporando en la dinámica escolar, en los procesos de gestión y evaluación, en la lógica del trabajo docente, en la enseñanza y en las actividades de aprendizaje.

A partir de lo que observé durante el trabajo de campo en la Escuela Primaria “Temachtiani” — del que daré cuenta más adelante— elementos de las reformas se implementaron con adecuaciones; los maestros las llevaron a cabo de acuerdo con su experiencia, su interpretación de las orientaciones para implementarlas, de los objetivos de aprendizaje que se proponían conseguir entre sus alumnos, pero también, de acuerdo con la cultura de la escuela y las demandas institucionales.

Para comprender la traducción que realizaron los maestros y los saberes que pusieron en juego, retomo y explico la *comprensión histórica de las culturas escolares* planteada por Rockwell (2000), para mirar y reflexionar las prácticas escolares como aquellas que tienen una *larga duración, continuidad relativa y co-construcción cotidiana* (pp. 11-20).

La búsqueda y análisis sobre qué es una reforma, cómo son, cómo se configuran desde planteamientos globales y sus posibles usos en diversas latitudes (económicas, políticas, educativas), su presentación como una forma de progreso, de cambio y su relación con emblemas como la calidad, equidad y autonomía curricular, entre otras, me llevaron a reflexionar que un programa o los planteamientos de las reformas educativas, no dan cuenta de lo que sucede en cada escuela, pero invita a analizar las posibles continuidades (como la gramática o forma escolar) y discontinuidades (como organizar los clubes en diferentes edades) que pueden vislumbrarse más allá de lo establecido por la política educativa y a través del “análisis histórico” (Durkheim, citado en Vincent, Lahire y Thin, 2008, p. 1).

Retomé tres *métodos de enseñanza*: la *Ratio Studiorum* (Gil, 1992), la *Didáctica magna* de Comenio (2003), el *Método de enseñanza mutua o Lancasteriano* (Dussel y Caruso, 1999), no con la intención de dar una cronología histórica de la educación, ni comparar los métodos analizados con el presente, o bien, verificar la realidad en el pasado, sino con el propósito de tener como referente, una mínima historia de la educación que me permita comprender los saberes docentes que dos maestros de la escuela primaria “Temachtiani”, pusieron en juego al implementar los clubes. Saberes que se enmarcan en su historia formativa, en la institucional y en la cultura escolar en la que se encuentran, y cómo estos saberes, algunos explícitos, otros tácitos, pueden recrear nuevos saberes, nuevas culturas.

El *objetivo general* de mi indagación es describir cómo se traducen a las prácticas de enseñanza de dos maestros, los clubes de la autonomía curricular del Nuevo Modelo Educativo, y cómo ponen en juego sus saberes docentes durante el ciclo escolar 2018-2019, en la escuela primaria oficial “Temachtiani”, turno vespertino de la CDMX.

## Capítulo 2. Enfoque metodológico y nociones involucradas

### 2.1 Cultura escolar

En el apartado anterior dí cuenta de los rasgos más destacados de tres modelos históricos de enseñanza y de algunas de las continuidades y discontinuidades que tales modelos registran en aspectos particulares del NME, y de los clubes de esta reforma. Éstos expresan, en su mayoría, características en el curriculum y en saberes docentes explícitos, pues se encuentran en los programas de estudios y en los manuales de los clubes. Sin embargo, en su conjunto dan pauta para otro tipo de saberes que no se encuentran de forma explícita, pero sí forman actitudes, formas de ser, de expresarse, de enseñar, tales como los saberes tácitos, que también se configuran en un aspecto más amplio: la cultura escolar.

Las reformas educativas no están separadas de un contexto social, económico, político, etc., que se refleja a nivel escuela, local, regional, hasta un contexto nacional y global. Así, comprender una institución implica comprender que una escuela está enmarcada no sólo en una cultura escolar sino, como lo plantea Viñao (2008), en varias culturas escolares. Este autor, define *cultura escolar* como:

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de 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. (Viñao, citado en Viñao, 2008, p. 22)

Comprender una escuela incluye varias facetas: su ubicación, historia de cómo y porqué se formó, ideales, población, nivel socioeconómico, así como el análisis de qué prácticas son llevadas a cabo como parte de la rutina, por ejemplo:

- Relaciones de los maestros con los alumnos
- Relaciones de los maestros con los maestros
- Relaciones de los maestros con directivos
- Cómo se organizaron los clubes, que permitió apreciar algunas de las formas de organización curricular y escolar en general
- Si se da o no seguimiento a los clubes

- Si se hace o no planeación y bajo qué criterios; cómo se despliega en clase
- Qué se hace en caso de que no se haga planeación
- Quién brinda los materiales
- Cómo conciben los maestros a la escuela

Para explicar esto, haré una caracterización de la escuela “Temachtiani” como parte de su cultura escolar y aspectos como su ubicación, estructura arquitectónica, relaciones, entre otras.

## **2.2 Caracterización de la Escuela Primaria “Temachtiani” de la CDMX**

La selección de la Escuela Primaria “Temachtiani” como lugar de campo para llevar a cabo en ella mis observaciones no tuvo un “criterio poco pedagógico” (Chartier, 2005, p. 213)<sup>8</sup>. Es decir, no fue una selección mediada por el criterio de que ahí se implementaran los clubes de una “mejor manera”, o que alguien me hubiese recomendado o dado el acceso, sino fue porque se encontraba cerca de mi domicilio (a cinco minutos caminando), lo que me facilitaba no sólo llegar a tiempo a la escuela, sino también a mi casa y hacer mis actividades académicas propias de una maestrante. Así, todos los días que observé, me iba a pie a la escuela. A veces con lluvia y un paraguas, con frío y un abrigo y gorro cubriéndome, o con un calor inmenso y una botella de agua.

Mi trayecto me llevaba a recorrer una forma de llegar a la primaria, la más directa (una pendiente que bajaba y al regresar a mi hogar, subía), pero no era la única. Mi andar me hacía pasar por negocios pequeños, casas; una señora vendía flores en una de las esquinas de la primaria y en contra esquina había un puesto de quesadillas. Ambas hacían que mi olfato les tomara cierta atención. De inmediato veía el mercado y a mi derecha, un muro de la escuela. Justo en esa esquina, daba vuelta a la derecha para caminar unos 20 pasos y encontrarme con la entrada de “Temachtiani”.

Mi estancia me llevó a recordar que, como psicóloga educativa, cuando se da asesoría psicopedagógica hacia algún niño o adulto, es recomendable conocer su contexto: familiar, escolar,

---

<sup>8</sup> Chartier (2005) en su libro “Enseñar a leer y a escribir”, describe, explica y analiza el trabajo de campo que realizó en una escuela primaria oficial mexicana. Señala que el criterio que utilizó para seleccionar la escuela fue poco pedagógico: no fue elegir si era la mejor, o que el equipo docente dijera que era portadora de alguna innovación, sino que su traslado a esa escuela desde el hotel donde se quedaba, no le representaba dificultad (p. 213).

de desarrollo. También como docente, cuando se realizan planeaciones, adecuaciones curriculares y clases, se recomienda considerar el contexto de cada niño (familiar, social, emocional, cognoscitivo, etc.). ¿Qué recordé?, o más bien ¿qué necesité? Sin duda, conocer a fondo la escuela para comprender de una manera más completa, los saberes en juego en la adecuación o la traducción que cada maestro observado hacía a su respectivo club. Es decir, la SEP les brindó a los maestros un plan y programa de estudios y manuales elaborados por especialistas que seleccionaron una serie de contenidos provenientes de la cultura de nuestro país, realizando una *pedagogización del saber*. Este saber, fue modificado al ser plasmado en un libro o en un manual que cuando llega a manos del maestro, si bien reproduce el contenido que otro le propone, antes lo adecua, transforma, traduce a un *contenido a enseñar*, que ayuda al maestro a planificar actividades, seleccionar materiales, espacios y tiempos (Gvirtz y Palamidessi, 2005, pp. 32-38). La práctica del maestro se embiste no sólo de un programa, sino también de sus propios saberes, creencias, cultura escolar.

Aquí la caracterización de “Temachtiani”.

La escuela primaria “Temachtiani” se ubica en la colonia Popular Santa Teresa. La zona geográfica donde se sitúa consta de calles pavimentadas, alumbrado en las calles, casas con puertas y ventanas de metal. Enfrente de la escuela hay un mercado establecido con una amplia variedad de alimentos, artículos de limpieza, tintorerías, mercerías, papelerías (están fuera del mercado y de cara a la primaria), y una señora vende elotes y tamales de elote. Los costos de los productos en el mercado son bajos en comparación con el Superama ubicado a 900 metros. Así mismo, una de las calles que la delimitan es transitada de forma regular, pues su paso deriva a la Avenida de la Unión. En las siguientes imágenes, se muestra la escuela por fuera y el mercado que se ubica frente a ella.



Fig. 2 Entrada de la calle de “Temachtiani”



Fig. 3 Mercado que se ubica enfrente de “Temachtiani”

Cabe mencionar que voy con regularidad al mercado, razón por la que ubicaba la escuela. La escuela es un amplio edificio construido de ladrillo rojo; en su fachada tenía pintados grafitis. Por fuera no se alcanzaba a ver cuántos edificios tenía, pero sobresalía la pintura color naranja en dos tonos diferentes, además de que se escuchaban gritos de niños: a veces jugaban, otras veces se escuchaba el silbato del maestro de Educación Física (al menos, la forma escolar me ha enseñado que es la única persona que usa silbato en una escuela). También hay un letrero con el nombre de la escuela, el teléfono del buzón escolar y la Clave del Centro de Trabajo (CCT). La puerta es un portón de dos hojas, que se pueden abrir de par en par y, a través de ella, se puede introducir un carro, o la moto de una de las subdirectoras.

Por dentro, la escuela cuenta con cuatro edificios, tres con planta baja y otro constituido con una planta baja y dos pisos, dos canchas con piso de cemento y un patio. A continuación, describiré su distribución.

Al entrar a la escuela se encuentra un patio, al fondo una cancha que, si bien no tenía portería o equipo de basquetbol, contaba con una estructura que permitía colgar del techo una tela especial para cubrir del sol; en ese patio se llevaba a cabo el recreo o algunos clubes (“Juego con mi voz” con la maestra Cecilia, “Bailo y Juego” con el maestro Christian y “Bailo y Juego” con la maestra Verónica).



Fig. 4 Vista desde la entrada principal



Fig. 5 Patio que es continuo a la entrada principal y es el único techado para cubrirse del sol. En el recreo también es usado por los niños para jugar

A mano izquierda de la entrada se ubicaba el primer edificio, constituido con dos oficinas de dirección (una para el turno matutino y otra para el turno vespertino), los baños para niños y niñas (lugar donde se ponían algunas maestras durante el recreo), la tiendita que a la vez era bodega, y un último cuarto cuya puerta siempre estaba cerrada (posiblemente era para uso del turno matutino).



Fig. 6 Edificio uno, en la esquina se encuentra la dirección del turno vespertino

A mano derecha de la puerta se encontraban unas escaleras y una rampa (lugar donde se sentaban otros maestros durante el recreo) que llevan a un segundo nivel de la construcción que tenía otra cancha con porterías de metal —lugar donde se llevaba a cabo el club “Formando campeones” para los grados de 4°, 5° y 6° impartido por el maestro de Educación Física—, un edificio de planta baja en el que se guardaban los desayunos escolares, bancas y material deportivo.



Fig. 7 Patio que tiene acceso con la entrada principal, a la derecha se observa un rampa con la que se puede subir a un segundo nivel, para ingresar a los edificios.

Del lado izquierdo se encontraba un edificio de tres plantas; la segunda era ocupada por los grupos de quinto y sexto grado. Más otro edificio de un solo nivel, en donde tomaban clase los grados de primaria baja, ahí es donde llevé a cabo las observaciones de los clubes y clases regulares.



Fig. 8 A la izquierda se encuentra el edificio donde se guarda material y a la derecha el edificio que, por las tardes, ocupan los grados de quinto y sexto grado de primaria.



Fig. 9 Se observan las canchas y al fondo, el tercer edificio correspondiente a primaria baja.

La escuela no sólo era una estructura arquitectónica, la constituían y habitaban en un periodo de cuatro horas en el turno vespertino diversos actores: directores, maestros, alumnos, personas de limpieza, por momentos, padres de familia. Me preguntaba cómo era su relación. Si bien no es el foco de este trabajo, el clima escolar aporta un panorama general sobre cómo conciben sus relaciones, padres de familia, directores, alumnos y maestros. Así, durante la entrevista realizada al director, me brindó los resultados de una encuesta que se realizó en el ciclo escolar (2018-2019) sobre el clima escolar (Resultados de la encuesta de clima escolar, “Temachtiani”, 14.11.2018). Entre los resultados se obtuvo lo siguiente:

De cuatro a cinco maestros, tienen la percepción de que existen pocos conflictos, los que hay se resuelven adecuadamente, hay una sana convivencia, clima de confianza y buenas relaciones con padres de familia, director, maestros, alumnos y con la supervisora. Así mismo, se sienten satisfechos con los actores mencionados (en relaciones y desempeño en el cargo que tienen), con su propio desempeño y con lo que han logrado. Estos son datos estadísticos. Pero ¿qué pasaba en lo que observaba? Observé tres Juntas de Consejo Técnico, dos en la escuela primaria “Temachtiani” y otra en la escuela en la que tenía sede la zona escolar. En “Temachtiani”, los maestros unían las mesas, de tal manera que todos se veían. Las juntas duraban lo mismo que la

jornada escolar. En la primera junta (Junta de Consejo Técnico Escolar, “Temachtiani” 25.01.2019), el director les pidió que contestaran una encuesta. Cuando realicé el análisis de datos, inferí que la encuesta que se realizó fue la de los datos que se me brindaron como resultados, pues corresponden algunas preguntas que los maestros leían en voz alta y con las que bromeaban, por ejemplo: preguntaban si habían tenido problemas con sus compañeros, a lo que el maestro de Educación Física contestó: “mientras no haya alcohol, todo esta bien”. Otra pregunta fue si había buenas relaciones; alguien más contestó: “¿de qué tipo?”. Una más: ¿cómo es la relación con la supervisora?, una maestra mencionó “sin elementos para responder”. Esta última pregunta me llevó a recordar que el maestro del club “Bailo y juego” comentó en entrevista, que la supervisión sólo había ido una vez a observar los clubes y no le había dado observaciones, tampoco la dirección (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019)

Contestar la encuesta en la junta duró cerca de quince minutos. Como se puede leer, a lo largo de las actividades que se llevaban a cabo (encuestas, explicación del director de los resultados de PLANEA del ciclo escolar anterior, las prioridades en comprensión lectora, matemáticas, ruta de mejora, metas, qué es la evaluación), los maestros comentaban entre risas y bromas relacionadas a relaciones más íntimas entre ellos, o bien, a quién de las maestras querían como parte del sindicato (nombrando a la maestra que tenía un tono fuerte e interrumpía a los demás), que el sindicato proponía construir una zona residencial para maestros (los maestros bromeaban a quién quería de vecinos), el director mencionó que de todas maneras no los iban a tomar en cuenta.

También, durante las juntas se daban un tiempo para comer lo que algunos maestros llevaban para compartir (como refrescos, gelatinas, pastel), o lo que los maestros seleccionados para esa junta organizaban de comer. Los maestros encargados de llevar la comida la repartieron y al final se quedaron a recoger los residuos y a hacer cuentas.

Estas relaciones entre profesores las podemos interpretar como un ambiente de trabajo cooperativo, con delego de responsabilidades, organizado, que se llevan bien y bromean entre ellos. Esto contrasta cuando en las entrevistas realizadas a los maestros de los clubes observados, afirmaron que no se comunicaban sobre lo que pasaba con sus respectivos alumnos en el club, por ejemplo, su conducta. Así mismo, la maestra Cecilia me comentó que los niños de tercero en una ocasión

hicieron un complot porque “parece ser el grupo de él, querían el que él tenía, y a mí no me querían mucho” (Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019). Me pregunté, ¿la buena relación entre maestros impedía que se comunicaran la situación académica de sus alumnos?, ¿o la buena relación sólo se llevaba a cabo en las juntas de consejo como parte de la cordialidad?

Por otra parte, la encuesta arrojó como resultados, la percepción de los alumnos, y se obtuvo lo siguiente: existen pocos conflictos (53.6%), los conflictos se resuelven adecuadamente (89.9%), hay un ambiente de sana convivencia (66.7%), los maestros se llevan bien (94.2%), los alumnos se llevan bien (76.8%), los maestros se llevan bien con los alumnos (91.3%), los maestros se llevan bien con los padres (69.6%), buena relación con el director (87%), la relación con su maestro es buena (89.9%), tienen buena relación con otros niños (87%), tiene confianza a la escuela (58%) y les dan ganas de estudiar (79.7%) . Nuevamente me pregunté sobre qué pasaba con la inconformidad que los alumnos mostraban con sus actos (como el “complot” que la maestra Cecilia me comentó que armaron los alumnos de tercero). Durante los recreos, observaba que los alumnos casi no se dirigían a todos los maestros, (se dirigían más al maestro de tercero y a la maestra de sexto que, cabe mencionar, nunca se sentaron o pararon junto a otro maestro durante el recreo; se juntaban con los niños). Me preguntaba sobre lo que pasaba en el aula: los maestros veían a los alumnos pelear, no integraban a todos no sólo en el juego, sino en trabajos en equipo; tal vez tenga que ver con la disciplina escolar (aspecto que abordaré más adelante), sin embargo, me llevó a reflexionar que efectivamente, los datos estadísticos pueden brindar un resultado “positivo”, pero las interacciones, las palabras, comprenden significados diversos.

Por último, con respecto a los padres de familia, la encuesta expuso como resultados que su percepción es la siguiente: existen pocos conflictos (48.4%), los conflictos se resuelven adecuadamente (90.3%), hay un ambiente de sana convivencia (93.5%), los maestros se llevan bien (71%), los alumnos se llevan bien (83.9%), los maestros se llevan bien con los alumnos (90.3%), los maestros se llevan bien con los padres (83.9%), buena relación con el director (77.4%), su relación con su maestro es buena (90.3%), se les informa (58.1%) y les dan ganas de estudiar (96.8%). En una ocasión observé una junta de padres de familia de tercer grado, porque no hubo club ese día debido a la junta. Los padres de familia llegaban, escuchaban al maestro, firmaron lo que les pidió y al final, algunos se quedaron para preguntar cuestiones académicas de sus hijos. No

hubo conflicto, hubo amabilidad entre ellos (Junta de Padres de Familia, Tercer grado de primaria, 27.03.2019). Cabe aclarar que la relación familia-escuela no es parte de este trabajo de investigación, sólo queda decir que habría que hacer estudios profundos si se quiere profundizar en ella, cómo la posibilita la cultura escolar; cuestión que dejo como posible análisis para posteriores trabajos de investigación.

Otro elemento que revisé para comprender más la cultura escolar en “Temachtini”, fue cómo se fundó, qué la caracteriza. Le pregunté sobre el origen de la escuela al director, subdirectora y al maestro de Educación Física, este último tiene más años trabajando en ese centro escolar (17 años). No obstante, ninguno tenía conocimiento del origen de la escuela o de cuándo se fundó. Por lo que me di a la tarea de investigar en el mercado (que como mencioné anteriormente se encuentra enfrente de la primaria) quién era el comerciante que tenía más años ahí, con la esperanza de obtener algún dato sobre la historia de la escuela. En una plática informal, el comerciante, a quien llamaré Vicente, me comentó que el mercado se construyó en 1980, y la escuela, unos cuatro años antes, pero no tenía conocimiento de la fecha exacta. Me contó que el tipo de familias que ha visto pasar a lo largo de los años están conformadas por muchos hijos y compraban mucho para todos, pero que, en la actualidad, los hijos se han ido y van personas mayores a comprar sólo para ellos.

En la entrevista que realicé al director Juan Pérez, me comentó que él trabajó un tiempo en primaria, pero se retiró por 12 años. Regresó a trabajar como docente titular de educación básica hace 17 años, y desde hace 15 es director; en la escuela Temachtiani lleva cinco años como director. También señaló que la escuela siempre se ha caracterizado por tener población itinerante, es decir, que llegan muchos migrantes de Veracruz, Oaxaca y Chiapas, además de que no siempre ha tenido buena fama, por lo que les envían niños de otras escuelas o bien, muchos se cambian porque “encontraban una mejor escuela” (Entrevista 1, director Juan Pérez, 20.03.2019), por lo que inician el ciclo escolar con una cantidad de niños, y salen con la misma cantidad, pero con otros niños.

Hasta aquí, he descrito cómo el campo al que me adentré no sólo es parte de mi rutina diaria para hacer compras, sino que la escuela es un contexto influido y sedimentado por diversidad de olores, colores, personas, diálogos, escenarios, contextos, tiempos, espacios, saberes. Otras relaciones e

interacciones pueden ser descritas, empero, este vistazo a la escuela “Temachtiani”, me dio un panorama más cercano y con ello, mayor comprensión de las acciones vistas y escuchadas.

\*\*\*

### **2.3 Las orientaciones desde la etnografía**

Me acerqué a la indagación orientada por distintas perspectivas sobre la etnografía. Desde la forma en que la asumen Velasco y Díaz de Rada (2009) como una reflexión antropológica para estudiar escuelas (p. 10); hasta reflexiones en torno a distinciones o señalamientos críticos al interior de este enfoque. Al respecto, Paradise (1994) argumenta que la etnografía se desarrolló como metodología de la antropología en un trabajo más “intelectual” (p. 74). Sin embargo, esta autora también explica que esta perspectiva ha cambiado con el tiempo, debido a que es utilizada para diversos propósitos, investigaciones, fenómenos sociales, y traída a sus prácticas por diversos actores como los maestros, que hacen uso de ella “como un medio para reconocer y mejorar su práctica” (p. 73).

Si bien no realicé una etnografía en el sentido en que la entienden los antropólogos —como antropología social para describir el comportamiento del hombre dentro de una sociedad y que con el paso del tiempo comenzó a darle un valor a sus significados— me acerqué al campo orientada por diversas lecturas y asumí una postura cercana a la de Velasco y Díaz de Rada sobre hacer este tipo de indagación en un espacio específico como el escolar (p. 89).

Asumí también, como lo plantea Auyero (2013, p. 364), que cuando se investiga algo se requiere ponernos en los zapatos del otro, pero tampoco está del todo fuera de nosotros, por lo que debemos tener cuidado en nuestras interpretaciones, pues es cierto, intentamos dar respuesta a algo que otras personas no ven o no quieren (p. 375) y que, sin duda, es de nuestro interés comprender porque puede ser incluso, lo que vivimos.

En este sentido, reflexioné sobre cómo mi experiencia como docente, influía en mi posición y en mi distanciamiento (Ardoino, 1988) en el trabajo de campo, y cómo éste influyó en mis

interpretaciones. Ante este panorama, me encuentro con un término que, considero, estuvo presente antes, durante y después de la investigación: la reflexividad. Encuentro dos sustentos teóricos.

Desde lo planteado por Guber (2001): “la reflexividad, inherente al trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente— sentido común, teoría, modelos explicativos— y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (p. 53).

Es decir, siguiendo a Amegeiras (2006) plantea que el investigador debe hacer uso de la reflexividad como aquella que nos permita reflexionar sobre lo observado y sobre nuestro propio posicionamiento como investigadores en el campo (pp. 115, 128): ¿cómo me posicionaré?, ¿qué me implica?, ¿qué me mueve?, ¿cómo lo comprendo? Además de reflexionar la preparación de la entrada al campo (p. 123), considerar el encuentro con los informantes sean planificados o no (p. 128), qué técnicas voy a utilizar (entrevista, tipos de registro) y cómo, los procesos de socialización que vive el investigador que involucran no sólo intercambio de intersubjetividades sino también el “desmantelamiento de prejuicios etnocéntricos” (Velasco y Díaz de Rada, 1997 citado en Amegeiras, 2006, p. 117), “aprender de la gente” (Saprandley, 1979, citado en Amegeiras, 2006, p. 117) que conlleva una resocialización, transformación, actividad perceptiva del investigador, descripción, bajo qué mirada, qué tipo de diálogo voy a establecer con los actores (si no voy a escuchar u oír), cómo voy a registrar y qué voy a registrar, siempre vislumbrando que es una práctica (p. 122) donde el investigador también despliega sus propios tipos de notas (p. 131) y estilos de escritura que ayudan a construir la realidad con significados en un texto etnográfico (p. 142).

El posicionamiento y distanciamiento al campo, también me llevó a reflexionar sobre las consideraciones éticas que llevaría para este proceso de investigación:

La conducta ética no tiene lugar en la investigación o evaluación cualitativas de ningún tipo. Tenemos que ser éticos durante todo el tiempo —parangones, de la virtud, a ser posible— y asegurar de este modo no sólo la buena opinión de los demás, sino también el acceso a una vida mejor más tarde. (Eisner, 1998, p. 3)

Conducta ética que me llevó a reafirmar a la escuela que brindaría la información pertinente al presente trabajo de investigación, así como que su participación, comentarios, documentación

serían anónimas y no habría algún tipo de repercusiones para ellos (Gómez, 2017, p. 8). De tal manera que el nombre de la escuela, maestros y alumnos se cambiaron por seudónimos.

De esta manera, me adentré a la escuela primaria “Temachtiani” como observadora participante. Mi lápiz, una pluma y un cuaderno me acompañaron para elaborar un diario de campo, que:

es el instrumento de registro fundamental del procedimiento de investigación, en el que se inscriben, paso a paso y desde los primeros momentos del proyecto, las actividades del etnógrafo. El diario es, en consecuencia, una expresión diacrónica del curso de la investigación y el núcleo de la mesa de trabajo [...] su ordenación inmediata es lineal [...] podrá encontrar en su diario: *a)* formulaciones de proyectos inmediatos que ese día se le hayan ocurrido —desde la necesidad de leer algún libro o artículo, hasta el plan de mantener una entrevista con algún informante en los días sucesivos— ; *b)* comentarios de todo tipo al desarrollo de la investigación; *c)* observaciones de acontecimientos a los que haya asistido: un claustro de profesores, una ceremonia de inauguración del curso, una clase, el arreglo de trámites en secretaría...; *d)* fragmentos de conversaciones causales que por algún motivo hayan despertado su interés: intercambios por los pasillos, comentarios en el desayuno, saludos, trozos de discurso captados al vuelo entre agentes institucionales...; *e)* materiales de entrevista no grabadas e incluso fragmentos o textos completos de entrevistas grabadas que hayan sido transcritas directamente sobre las páginas del diario; *f)* comentarios o notas extraídas de lecturas; *g)* hipótesis, interpretaciones y problemas generados a la luz de nuevos materiales empíricos, experiencias, lecturas...; *h)* juicios de evaluación relativos a las demandas, las necesidades o los resultados de la investigación. (Velasco, y Díaz de Rada, 2009, pp. 96,98)

Auyero (2013) afirma que los diarios de campo no sirven por sí solos si se quiere conocer cómo los sujetos le dan sentido a una práctica, pero sí permiten establecer patrones de conducta (p. 362), con la conciencia de que los investigadores llegan a “explicaciones parciales” (p. 363), no a una verdad absoluta, pero que permite preguntarse: ¿qué resultó del análisis de datos?, ¿funcionó? (p. 367) y contribuir a la discusión teórica (p. 376).

El diario de campo ayuda a darle un sentido al trabajo de campo que es “una situación metodológica y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador, cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez lejanía.” (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 18). No sólo permite registrar información, sino también la posibilidad de la elaboración teórica (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 21).

El diario tiene dos fuentes principales: la observación y la entrevista, esta última es una técnica que permite “obtener información verbal de uno o varios sujetos a partir de un cuestionario o guion”

(Aguirre, citado en Aguirre, 1995, p. 172), y permite la reflexión. Esto debido a que permite “el diálogo como lazo de proximidad, como familiaridad del intercambio entre personas, cualquiera sea el nivel de las investiduras” (Arfuch, 2010, p. 26). Para ello, retomo a Guber (2001), quien plantea que la entrevista es:

una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley 1979:9), una situación en la cual una persona (el investigador-en-trevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respóndeme, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o standards de acción, y a los valores o conductas ideales [por lo que] La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (pp. 75-76)

Tanto observaciones como entrevistas me hacen regresar una y otra vez para identificar momentos de planeación, relaciones, consignas o explicaciones que brindan los maestros frente a alguna actividad, la metodología, cómo se guían a partir de lo establecido, cómo lo adecuan o modifican, el tiempo en que ocurrió, las personas involucradas, si alguien entra o sale del salón, cambios de actividades o de escenario, cómo se concibe por los actores de la escuela el NME (por ejemplo, estuve presente en una de las reuniones de consejo técnico).

Como apoyo del diario de campo, grabé en audio las clases y las entrevistas —así me fue autorizado en la escuela primaria “Temachtiani”— y pude tomar fotografías de los edificios que la componen, de los trabajos de los estudiantes u otros objetos y situaciones, siempre con el cuidado de no tomar los rostros de alumnos y profesores, por razones de confidencialidad y protección de su identidad.

En las observaciones, anotaba las siguientes cuestiones: datos generales de la sesión (número, fecha y hora de observación, nombre de la observadora, nombre de la escuela, grado, nombre del maestro, dirección, turno y referencias, en estas últimas anotaba el número de alumnos que asistían a la sesión, cuántos niños y niñas), un dibujo a lápiz del espacio donde se desarrollaba la actividad; al lado del margen de mi cuaderno, anotaba la hora en la que acontecía algún hecho que me llamara la atención (una aclaración, un cambio de actividad, una conducta de algún alumno, etc.) y, en ocasiones, los ejercicios que se ponían en el pizarrón en caso de que se hicieran.

Con respecto a las entrevistas, comencé con pláticas informales, que de alguna manera me permitieron centrarme en el tema de los clubes. Fue hasta el 21 de febrero cuando realicé la primera al maestro del club “Bailo y juego”. Hubo un proceso de observaciones, pláticas informales y la realización de una guía de entrevista que tomaba su propia forma de acuerdo con el entrevistado, ya sea que se tratara de los maestros de los clubes, o de la subdirectora y el director. Las guías contienen un apartado de información general, información sobre el NME y su implementación desde el área en la que llevan a cabo su labor, además del cuidado de preguntar el seudónimo a cada uno de los maestros, para cuidar la confidencialidad como lo pidió el director desde la autorización para entrar al campo. Así mismo, incluye preguntas sobre la información general del maestro, sobre lo que piensan del NME en aspectos como la autonomía curricular, los clubes y la evaluación.

Cabe mencionar que durante la entrevista las preguntas se comunicaron no de una forma que los entrevistados se sintieran cuestionados sino con la libertad de comentar lo que ellos querían. También, se fueron planteando a lo largo de la charla, algunas preguntas se contestaban antes de hacerlas, por lo que se requería sólo profundizar en ellas o, incluso, regresar a algún tema específico.

Finalmente, el análisis de los datos me ha implicado, como se citó a lo largo de este apartado, revisar, releer de forma constante entrevistas y observaciones, así como ensayar la escritura desde posibles núcleos de análisis con su respectiva relectura y reescritura hasta llegar a la forma que tomó este reporte final.

### **2.3.1 Entrada al campo**

En la escuela “Temachtiani” existen dos turnos de jornada escolar; para el proyecto de esta investigación observé clases en el turno vespertino, que comenzaba sus labores escolares a las 14:00 y terminaban a las 18:30. El trabajo de campo lo comencé el día 8 de octubre de 2018 a las 17:00 horas, tiempo en que los niños regresaban a sus salones después de tomar el recreo en la Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”.

El primer día toqué la puerta de la escuela con las llaves de mi casa. Oía gritos, risas, niños corriendo, pero no escuchaba el sonido de mis llaves contra la puerta lo suficientemente fuerte como para que alguien me oyera y me diera el acceso.

Siempre me abría la puerta la conserje o personal de limpieza, a quien llamaré Ángela. Ella era de baja estatura, cabello castaño oscuro con un fleco que cubría su frente, llevaba un delantal color azul marino y se sentaba junto a la puerta de entrada en una mesa, mientras comía palomitas o algún otro alimento. A su alrededor había generalmente alumnos que le encargaban sus botellas de agua e intercambiaban algunas palabras con ella. Eso me llevó a preguntarme cómo es que si Ángela se sentaba en la puerta, no escuchaba el sonido de mis llaves tocando; lo comprendí cuando entré.

Las ocasiones que entré a “Temachtiani” durante el recreo, vi alumnos corriendo por todos lados, reían, gritaban, se correteaban, en ocasiones iban a sentarse con otros niños con los que habían dejado su comida, por lo general palomitas o chicharrones y después seguían corriendo. Del lado izquierdo a la entrada, se encontraba la dirección y los baños; afuera de éstos se juntaban algunas maestras, entre ellas Cecilia de segundo grado, y al fondo se sentaba una maestra de sexto, otra de primero y el maestro de Educación Física; platicaban, comían, reían, en ocasiones los niños iban a decirles alguna inconformidad sobre algún compañero durante el juego. Cabe mencionar que, inicialmente, los estudiantes jugaban en dos canchas, de tal manera que el maestro Christian, de tercero —sentado en una barda de 30 cm aproximadamente— y una maestra de sexto que se sentaba en las escaleras del edificio de tres pisos, se quedaban en la cancha de arriba con los niños, platicando con ellos o viendo que no se lastimaran mientras jugaban fútbol. A partir de abril se concentró a toda la población en la cancha de abajo, la que veía de manera instantánea al entrar a la escuela.

Algunas veces llegué a “Temachtiani” antes de iniciar el recreo, por lo que entraba a la escuela con la señora y señor que vendían palomitas, chicharrones y paletas de hielo. La señora me saludaba amablemente, siempre me decía que pasara primero y me llamaba “maestra”. Esto me llamó la atención pues nunca nos presentaron ni me presenté ante ella como “maestra”; a decir verdad, nunca supe cómo se llamaban.

También, la primera vez que entré a la escuela pregunté por la subdirectora. Ángela me dio el acceso y enseguida fue por la subdirectora. A partir de entonces, Ángela me permitía entrar a la escuela con una sonrisa y me decía “pase”, sin pedirme credencial de estudiante o algo por el estilo.

El primer día que observé clases, la subdirectora me presentó con los maestros de segundo y tercero. Les dijo que iba de la UPN y que quería observar cómo se estaba implementado el NME. Los maestros accedieron. Recuerdo que el maestro de tercero les dijo a sus alumnos que era maestra y que haría algunas actividades con ellos. Inmediatamente los niños gritaron: “eeeeh”, y me abrazaron. Por su parte, la maestra de segundo no me presentó de manera directa con sus alumnos, pero cada que me veía entrar al club me decía: “pásele, maestra” o “pásele, miss”.

### **2.3.2 Delimitación del campo**

Comencé el trabajo de campo el día 8 de octubre de 2018, y conllevó un proceso que me llevaría a identificar y delimitar un tema de mi interés para el proyecto de investigación de la maestría. Si bien la observación no es un proceso que implique pasos, como lo plantea Auyero (2013, p. 362) puedo ordenarlos en tres momentos:

La observación de los recreos me permitió mirar las interacciones de maestros, alumnos, maestros-alumnos, subdirectoras-alumnos, director-alumnos, comerciantes-alumnos. Así mismo, mi estancia en “Temachtiani” me llevó a reflexionar y preguntarme cómo las interacciones, la estructura arquitectónica de la escuela, el clima frío de noviembre-diciembre, los espacios en donde se situaban los maestros, constituían un pequeño universo con características propias que, donde los maestros adquirían el carácter de vigilantes del comportamiento de los alumnos, se trataba de posicionarme ante una cultura escolar marcada por sus propias interacciones, rutinas, espacios, una cultura escolar propia. El recreo, me permitió dialogar con los maestros de dichos grados y conocer un tanto sus inquietudes, como la implementación de los clubes y el horario en el que se implementarían.

En un segundo momento, y con una intención explícita, observé las clases regulares de los grupos de 2° y 3° de primaria, con el objetivo de observar acciones, formas de abordar contenidos por parte de los maestros, de conducir una clase, de establecer tiempos y espacios, y con ello identificar un área que fuera de mi interés investigar en esa escuela y, por supuesto, que fuera foco de atención por parte de los maestros; adentrarme en ella.

Fue el 7 de noviembre cuando comencé a observar los clubes, de tal manera que el horario de observación a clases regulares se reconfiguro de la siguiente manera: de 14:00 a 16:30 observaba clases regulares de segundo y tercero, de 16:30 a 17:00 había receso y de 17:00 a 18:30 observaba sólo un club por semana de manera intercalada, es decir, una semana observaba el club “Juego con mi voz” impartido por la maestra Cecilia y otra semana observaba el club “Bailo y juego” impartido por el maestro Christian. En la siguiente tabla, escribo las clases regulares observadas.

<b>Observaciones a clases regulares</b>				
<b>Número de observación</b>	<b>Nombre del maestro titular</b>	<b>Día de observación</b>	<b>Inicio y término</b>	<b>Número de alumnos</b>
<b>1</b>	Christian	8 de octubre de 2018	5:00 a 5:40	14 de 17
	Cecilia		5:42 a 6:30	13 de 17
<b>2</b>	Christian	15 de octubre de 2018	5:00 a 5:40	14 de 17
	Cecilia		5:42 a 6:30	12 de 17
<b>3</b>	Christian	22 de octubre de 2018	5:00 a 6:30	16 de 17
	Cecilia		5:50 a 6:30	13 de 17
<b>4</b>	Christian	29 de octubre de 2018	5:00 a 5:40	15 alumnos
	Cecilia		5:46 a 6:30	11 estudiantes
<b>5</b>	Christian	5 de noviembre de 2018	5:10 a 5:50	13 estudiantes
	Cecilia		5:55 a 6:30	11 estudiantes
<b>6</b>	Cecilia	7 de noviembre de 2018	2:10 a 3:15	14 estudiantes
	Christian		3:19 a 4:30	18 alumnos
<b>7</b>	Cecilia	14 de noviembre de 2018	2:10 a 3:05	8 de 16 alumnos
	Christian		3:12 a 4:30	10 alumnos
<b>8</b>	Cecilia	21 de noviembre de 2018	2:05 a 3:00	13 estudiantes
	Christian		3:00 a 4:30	18 alumnos

En un tercer momento, observé la implementación de los clubes en dos fases, que se ubican en el siguiente espacio-temporal: del 7 de noviembre de 2018 al 20 de marzo de 2019 observé los clubes de “Juego con mi Voz” y “Bailo y Juego”. En esta primera fase, recuperé la mayor parte de las observaciones y entrevistas que constituyen la base de este trabajo. En una segunda fase, los

profesores cambiaron del club, y también su periodicidad debido, principalmente, a los festejos de varios días feriados, ya que el espacio de los clubes era usado para ensayar bailes que harían parte de los festejos. El periodo de observación a la segunda fase fue del 22 de mayo de 2019 al 29 de mayo de 2019: observé los clubes “Diversión y movimiento” que implementaba la maestra Cecilia y “Bailo y Juego” a cargo del maestro Christian.

### **2.3.3 Observaciones de los clubes**

Como comenté anteriormente, los clubes comenzaron a implementarse en el mes de noviembre. En pláticas informales, los maestros me comentaban de manera recurrente sobre tres aspectos en los que no estaban de acuerdo con el Nuevo Modelo Educativo: la evaluación cualitativa y a través de indicadores, las habilidades socioemocionales, y los clubes. Los dos últimos eran parte del componente autonomía curricular del NME y de uno de los ámbitos en que estaba organizado el plan de estudios: Desarrollo Personal y Social. Fue entonces cuando me interesé por conocer cómo los maestros desarrollaban los clubes, cómo traducían el NME en su implementación, cómo articulaban los programas de la SEP con sus conocimientos, qué pasaba con los saberes que como docentes pusieron en juego en la traducción del NME en el contexto de los clubes. Me centré en los maestros que ya había comenzado a observar: los titulares de segundo y tercer grado escolares.

Los clubes se llevaban a cabo una vez a la semana, estaban programados los miércoles; lo mismo ocurría con otros espacios propios del NME que se planteaban como innovaciones en la organización del curriculum, como la educación socioemocional, tal como se puede ver en la programación que me compartió la maestra Cecilia, y presento —a manera de ejemplo— en la siguiente imagen.

GRADO Y GRUPO		2° "A"				
HORARIO DE TRABAJO EN AULA						
DÍAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
ASIGNATURA O ACTIVIDAD	LENGUA MATERNA	MATEMÁTICAS	LENGUA MATERNA	MATEMÁTICAS	LENGUA MATERNA	
DURACIÓN INICIO-TÉRMINO	14:00 A 15:00	14:00 A 15:00	14:00 A 15:00	14:00 A 15:00	14:00 A 15:00	
ASIGNATURA O ACTIVIDAD	MATEMÁTICAS	LENGUA MATERNA	CLUB	EDUCACIÓN FÍSICA	MATEMÁTICAS	
DURACIÓN INICIO-TÉRMINO	15:30 A 16:00	15:00 A 16:00	14:40 A 15:40	14:50 A 15:40	15:00 A 16:00	
ASIGNATURA O ACTIVIDAD	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	MATEMÁTICAS	LENGUA MATERNA	LENGUA MATERNA	
DURACIÓN INICIO-TÉRMINO	16:00 A 16:30	16:00 A 16:30	15:40 A 16:30	15:40 A 16:30	16:00 A 16:30	
ASIGNATURA O ACTIVIDAD						
DURACIÓN INICIO-TÉRMINO						
DESCANSO						
ASIGNATURA O ACTIVIDAD	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	AUTONOMÍA	CONOCIMIENTO DEL MEDIO	LECTURA	
DURACIÓN INICIO-TÉRMINO	17:30 A 17:30	17:00 A 17:30	17:00 A 18:30	17:30 A 18:00	17:00 A 17:30	
ASIGNATURA O ACTIVIDAD	LENGUA MATERNA	LENGUA MATERNA	CURRICULAR	LENGUA MATERNA	ARTES	
DURACIÓN INICIO-TÉRMINO	17:30 A 18:30	17:30 A 18:30		18:00 A 18:30	17:30 A 18:30	
ASIGNATURA O ACTIVIDAD						
DURACIÓN INICIO-TÉRMINO						
NOMBRE DEL DOCENTE:						

Fig. 10  
Horario  
escolar  
de la  
maestra  
Cecilia

En total realicé siete observaciones del club “Juego con mi voz” (llevado a cabo por la maestra de segundo grado, con alumnos de primero y tercero), y seis observaciones al club “Bailo y Juego” (impartido por el maestro de tercero a alumnos de primero y segundo). Cabe mencionar que estas observaciones me llevaron a indagar cuestiones específicas con cada uno de los maestros, subdirectora, director, una observación al club “Bailo y Juego” impartido por la maestra de quinto grado a los grados de 4°, 5° y 6°, y una realizada al club “Formando campeones” implementado por el maestro de Educación Física a los grados de 4°, 5° y 6°. El siguiente cuadro organiza las observaciones realizadas:

Nombre del maestro	Maestro titular del grado	Club que imparte	Día de observación	Total de observaciones
<b>Primera fase de observación</b>				
Cecilia	2°	“Juego con mi voz” A alumnos de 1° y 3°	14 de noviembre de 2018	7
			28 de noviembre de 2018	
			9 de enero de 2019	
			30 de enero	
			20 de febrero	
			6 de marzo	
			23 de febrero	
Christian	3°	“Bailo y juego”	7 de noviembre de 2018	

		A alumnos de 1° y 2°	21 de noviembre de 2018	6
			12 de diciembre de 2019	
			16 de enero de 2019	
			27 de febrero de 2019	
			13 de marzo de 2019	
Verónica	6°	Bailo y juego a los alumnos de 4°, 5°, 6°	5 de febrero de 2019	1
Maestro de Educación Física	Impartía Educación Física a todos los grados de la escuela	Formando campeones, a alumnos de 4°, 5°, 6°	20 de marzo de 2020	1
<b>Segunda fase de observación</b>				
Cecilia	2°	Diversión en movimiento, a alumnos de primero, segundo o tercero	22 de mayo de 2029	2
			5 de junio de 2019	
Christian	3°	Bailo y juego a alumnos de primero, segundo o tercero	29 de mayo de 2019	1

Para comenzar el horario destinado a los clubes, la subdirectora tocaba el timbre para terminar el recreo y los niños se formaban con sus respectivos grupos y maestros, quienes les indicaban en qué momento avanzar. Por lo general, siempre avanzaban los alumnos que se encontraban cerca de las escaleras y hasta el final el grupo que se encontraba próximo a la entrada que era el de tercer grado. Durante la formación, los alumnos platicaban entre ellos o intercambiaban diálogo con sus maestros, por lo que las filas no estaban definidas. Hubo un grupo que me llamó la atención: tercer grado. Observé que, si bien en ocasiones o ciertos momentos la fila de los alumnos no estaba definida, el maestro les daba indicaciones para tomar distancia, después avanzaban hacia su salón y el maestro dirigía el camino al posicionarse enfrente a la fila, esta última acción también la realizaba la maestra de segundo grado.

Una constante en común en la organización previa de los alumnos para ingresar a los salones en donde se llevarían los clubes era la formación en filas para dirigirse al salón de clases de cada grado, tomar sus mochilas y otras pertenencias, para enseguida incorporarse a su respectivo club.

Cabe señalar que la formación en filas sucedía en el patio para ingresar a los salones una vez terminado el recreo. Pero había maestros que daban la consigna de formar fila también, una vez que los alumnos llegaban a un costado de la puerta del salón. Este era el caso del profesor Christian, que los hacía formarse en fila para pasar ordenadamente por sus mochilas y otras pertenencias, que previamente habían dejado en las mesas colocadas a lo largo de uno de los muros del salón. Esto era distinto a lo que hacía la maestra Cecilia, quien no daba alguna indicación específica de cómo entrar al salón al regreso del recreo. Otra diferencia en la organización de sus alumnos y del aula entre estos dos profesores era que, mientras el profesor Christian junto con sus alumnos colocaba las mesas formando un cuadro alrededor del salón antes de salir al recreo, la maestra Cecilia no solía hacer cambios y mantenía el orden en filas de bancas y sillas, hasta el momento de comenzar el club, lo que llevaba aproximadamente de 10 a 15 minutos del horario destinado.

Una vez en los salones destinados al desarrollo del club, cada maestro seguía una dinámica diferente; en el siguiente apartado describiré cómo era su implementación en cada uno, con base en las observaciones y entrevistas realizadas. Cabe mencionar que, más que considerar la frecuencia o repetición de acciones en las observaciones, me basé en los elementos que me permitieran mirar su lógica en torno a cómo los docentes tradujeron la implementación de los clubes desde la *vida cotidiana* (Jackson, 2001, p. 50), es decir, desde la vitalidad de las interacciones y espacios en los que habitan los sujetos, y no necesariamente evidentes para cualquier observador.

## **Conclusiones del capítulo**

Hasta aquí, presento, explico y describo el trabajo de campo realizado en la escuela primaria “Temachtiani” desde el enfoque etnográfico escolar que retomo de Velasco y Díaz de Rada (2009) en el marco de la cultura escolar.

Sostengo que para comprender los saberes docentes que dos maestros pusieron en marcha para implementar los clubes del NME, es menester reconocer que las reformas educativas no son distantes de un contexto local y que describirlos, me permite conocer el tiempo, el espacio, la

historia de su construcción, sus relaciones, la cultura escolar que también sedimenta los saberes docentes —principalmente los tácitos— y dan paso a otros saberes, a otras culturas escolares como la administrativa, la material. Me adentré a “Temachtiani”, a su vida cotidiana (Jackson, 2001, p. 50) para, de alguna manera, mirar la lógica de cómo los docentes tradujeron lo establecido por la SEP, y que puede no ser tan evidente para los ojos del observador, más allá de la reiteración o repetición de acciones docentes.

Para ello, me apoyé en autores como Amegeiras (2006), Paradise (1994), Auyero (2013, p. 364), Ardoino (1988) y la reflexividad que propone Guber (2001) como un proceso que estuvo presente a lo largo de la construcción de la tesis y no sólo en la entrada y estancia en el campo, por ejemplo: mis teorías como docente, la selección y entrada al campo, la observación de diversos escenarios, la charla informal y entrevistas realizadas a los maestros, al director y que, en su conjunto, me llevaron a seleccionar un tema de mi interés a partir de conocer cómo se enunció la reforma educativa, cómo seleccionaron y organizaron los clubes. Esto me llevo a salir de mi ser docente, por lo que era necesario reflexionar sobre mi posicionamiento y distanciamiento en el campo, así como considerar una postura ética frente a la escuela, el director, los maestros y los alumnos.

Describo cómo el diario de campo funge como una herramienta para registrar lo observado, mis inquietudes, posibles núcleos de análisis, pero que, sin la constante reflexividad y análisis en conjunto con las entrevistas, con la cultura escolar, con la formación e inquietudes de los maestros, entre otros, estos datos podían ser sólo eso: datos. La constante reescritura, relectura diálogo entre los datos y la teoría, me permitieron plantear posibles núcleos de análisis que, cabe mencionar, no presento como una única mirada, sino como una posible línea de comprensión que me permitió conocer cómo “Temachtiani” está sedimentada de prácticas, olores, colores, personas, acciones, interacciones, historia escolar, historia institucional, que envuelven la traducción que realizó cada maestro para implementar los clubes desde sus saberes docentes, que describo más adelante.

### Capítulo 3. Autonomía curricular y la idea del saber

El programa Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEPb, 2017, p. 35), plantea que el “currículo no solo debe concretar los fines de la educación (los para qué) en contenido (los qué), sino que debe pautar con claridad los medios para alcanzar estos fines (es decir, los cómo)”. Debe conjuntar condiciones estructurales (como las autoridades educativas) y locales para que la escuela se ponga al centro en un marco de autonomía de gestión, “a través del trabajo de aula y apoyo de los CTE” (SEPa, 2017, p.36). El Modelo Educativo establece lo siguiente:

El currículo debe ser suficientemente preciso para fungir como orientador de la práctica docente y de su trabajo en el aula, marco de referencia para las escuelas, y guía para los padres y madres de familia, y para los estudiantes respecto a los aprendizajes que deben alcanzarse. Debe ser lo suficientemente flexible y abierto para permitir que cada comunidad escolar concrete los objetivos curriculares de manera adecuada a sus necesidades y contexto. Los objetivos y contenidos básicos imprescindibles que se establezcan como base común para todos los estudiantes deben ser paulatinamente profundizados y ampliados a nivel estatal (por modalidad y subsistema en el caso de la educación media superior) y en cada escuela, de manera que se facilite el aprendizaje. En la educación básica, que se rige por un currículo nacional definido por la SEP, y de observancia obligatoria, es preciso superar el antiguo modelo vertical prescriptivo para transitar a uno más flexible. Así, el Modelo Educativo impulsa el fortalecimiento de las comunidades educativas mediante la autonomía curricular, facultad de cada escuela para elegir activamente los contenidos y el diseño de una parte del currículo. (SEPa, 2017, p. 75)

Se declara que el curriculum debe ser flexible y abierto para cada escuela, entendida como “organización social, compleja, y dinámica” en la que todos los que participen en ella construyan sus conocimientos a través de diversos procesos con base en sus necesidades (SEPa, 2017, p.32). Para ello, cada escuela podía elegir los contenidos y parte de su curriculum con el fin de tener una educación con calidad, equidad y considerar a los niños al centro (SEPb, 2017, p. 27), en torno a 5 ejes que representé con anterioridad en la figura 1, capítulo 1.

Los ejes que plantea el Nuevo Modelo Educativo se enmarcan o conciben como innovaciones, por ejemplo: los fines de la educación, el perfil de egreso a través de una “progresión mínima común” (SEPa, 2017, p. 54), aprendizajes clave y gradualidad de aprendizajes, las habilidades socioemocionales como parte del currículo, transversalidad de la inclusión y equidad, evaluación continua, la escuela al centro como una forma de apoyo a la organización, recursos y logro de aprendizajes, autonomía de gestión para que la escuela tome sus propias decisiones, asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica, y diseño del currículo como parte de la autonomía curricular (SEPa, 2017, p. 54).

Los clubes se encuentran dentro de la llamada innovación de Autonomía curricular. Cabe hacer una aclaración: al revisar el programa de Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (SEPB, 2017), me percaté de que los clubes no se mencionan a lo largo de las 677 páginas que contiene, sin embargo, se implementaron en las escuelas. Una característica de esta *autonomía curricular* era que cada escuela decidiera qué clubes y cómo organizarlos.

Hasta aquí, podemos leer que la autonomía curricular tiene dos niveles: lo que plantea la SEP a partir de programas realizados por especialistas, y lo que cada escuela implementa con base en sus necesidades y cultura escolar. Durante la entrevista realizada al maestro Christian y a la maestra Cecilia, comentaron que la organización de los clubes en “Temachtiani” se planeó en la junta de consejo técnico en su fase intensiva. Afirmaron que la escuela tuvo la libertad de brindarles unos manuales a leer y que después los maestros eligieran cuál les gustaría dar (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019; Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019). En este sentido, hay varios aspectos que podemos analizar: organización de los clubes, capacitación docente, los manuales, la traducción que realizaron cada uno de los maestros y los saberes que pusieron en juego para implementar los clubes, saberes que pueden ir desde la forma en que organizaron las clases, si planearon, entre otras. A continuación, efectuaré un balance entre ambos clubes, la razón es que, como lo he descrito hasta el momento, la implementación de cada club fue diferente de acuerdo con cada maestro, población, materiales, contenidos, etc. Por el contrario, hay puntos coincidentes, como los que a continuación despliego.

La organización de los clubes en la escuela “Temachtiani” se llevó a cabo de la siguiente manera: en la Fase Intensiva del primer Consejo Técnico Escolar (CTE) del ciclo escolar 2017-2018, los maestros revisaron los manuales que SEP les tenía como propuesta para cada club. Con base en esa revisión, los maestros eligieron el club que iban a dar bajo el criterio: “de acuerdo a [*sic*] nuestras habilidades, a nuestras capacidades que nosotros eligiéramos qué clubes ¿no?” (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019). Esta forma de seleccionar el club también trajo dificultades, tales como:

**Maestra Cecilia:** yo lo decidí, pero ya cuando me [ríe], o sea al principio como que lo vimos a pues era esto, esto, esto, y dije: “ah bueno, sí” pero ya cuanto te pones a leer bien [ríe] dices “no esto no lo conozco”, porque vienen las claves, las notas, dije: “esto yo no”, o sea en la secundaria más o menos, pero dije, pero tampoco dije, tampoco vas a dar un tema, bueno un contenido que no conoces, pues ya yo dije, se trata de que canten, de que desarrollen, entonces dije ah, pues pueden trabajar un memorama, instrumentos musicales, la clasificación, para qué sirven, o sea, y dije por lo menos, como son niños de, tengo yo de primero y tercero pues sí tienes que ver algo que puedan reforzar, no sé. Por ejemplo, Daniel que no escribe, que le cuesta, ¡que ya escribe la canción! Dije: “bueno ya, pues ya para mí es algo bueno para él ¿no?”, o los niños de primero que escriban, que copien la canción, y esa, o sea que lo que vean en el club pues también les sirva en sus demás materias, que se supone esa es la finalidad. Pero por ejemplo en lo que ellos diseñan pues no toman en cuenta los tiempos, que hay que gastar más material, y ese tipo de cosas que tú tienes que adaptar para que los niños hagan la actividad.

**Marlen:** ¿cómo cree que la escuela apoye en ese proceso dónde tal vez no tengan la formación, que falten materiales?

**Maestra Cecilia:** pues, pues, el maestro dice, o sea “ya estás en el club, pues ahora usa tu ingenio, tu creatividad y haz un buen trabajo”. Sobre todo, porque en primera no son tus alumnos, y de repente están, así como “¡ay, no quiero estar con él...no me agrada mucho estar con él!” [Bajo el tono de voz], porque ellos extrañan a su maestro y yo no soy linda y bella como su maestro [ríe], o sea cada maestro tiene sus características, pero este, pues ya el maestro nos dice que busquemos otros materiales, otras fichas, otras actividades que este, que les interesen a los chicos. (Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019)

Si bien en la primera junta de Consejo Técnico Escolar del ciclo escolar 2017-2018 se planteó que los maestros eligieran el club que implementarían, hubo tensión al momento de desarrollarlos, esto pudo deberse a que no se les capacitó a los maestros para llevar los clubes, solamente les dieron los manuales (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019).

Cabe mencionar que, en la entrevista realizada al director (Entrevista 1, director Juan Pérez, 20.03.2019) me comentó que en internet hay una diversidad de cursos, incluidos los que se dieron al principio con respecto al Nuevo Modelo Educativo. Así mismo, me explicó que la supervisión les envió correos con notificaciones generales (como las Juntas de Consejo Técnico Escolar), en las que a veces hubo propuestas para que los maestros tomaran cursos sobre diversas temáticas, entre ellos, algunos que les ayudarían a desarrollar habilidades para implementar los clubes. Sin embargo, según expuso, son espacios que los maestros no aprovecharon, pues comentó que él asistió a uno que brindó Bellas Artes y había muy pocos maestros, y dentro de lo que argumentaban como razón para no asistir, es que se daban en sábado y no tenían tiempo de ir. A continuación, un

ejemplo sobre las propuestas que enviaba la supervisión a la escuela y que me brindó el director de “Temachtiani”.

**Taller: LA IMAGINACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA** **micentro**  
23-27 julio 2018 3:00 - 9:00 pm  
INFORMES Y REGISTRO: registro@imase.org.mx

**PROCESO DE REGISTRO**

REGÍSTRATE **Formulario LLENAR AQUÍ**

REALIZA TU PAGO

- Efectuar depósito o transferencia en:
  - Banco IXE / Banco cuenta 08447676734
  - clabe interbancaria 07 21800 0847676734 8
  - A nombre de: Huehuetlatón la antigua palabra S.C
  - PayPal (solicita el formato de pago en línea)
- Enviar comprobante de pago al correo: registro@imase.org.mx

RECIBE TU CONFIRMACIÓN

Recibe la confirmación de tu registro, una carta de bienvenida y una lectura introductoria

**Taller de inmersión**

**¿A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDO?**  
Dirigido a estudiantes de carreras afines a la educación y/o las artes, docentes de educación básica, media y superior, desarrolladores de propuestas curriculares, administradores de escuelas, artistas, profesionales del arte y la educación en organizaciones artísticas y/o de la sociedad civil, personas interesadas en la innovación educativa y personas dedicadas a la formación y capacitación en empresas.

**¿CUÁL ES NUESTRA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA?**  
Nos basamos en la Educación Estética, metodología pedagógica desarrollada por el Lincoln Center Education de Nueva York y adaptada por el IMASE a las necesidades del contexto mexicano. La Educación Estética desarrolla el pensamiento imaginativo a través de prácticas vivenciales y colaborativas en las que se explora el proceso de creación artística para ser vinculado con cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

**¿QUÉ HARÁS EN LA SEMANA DEL TALLER?**

- Asistirás a representaciones de artes escénicas y visuales (trabajos artísticos)
- Participarás en talleres prácticos e indagaciones enfocadas en los trabajos artísticos, detonadores del proceso de aprendizaje
- Dialogarás con artistas activos y debatirás provocativos pensamientos sobre las artes, la imaginación y la educación
- Conocerás el enfoque del IMASE para diseñar estrategias de aprendizaje
- Fomentarás habilidades de pensamiento crítico y otras técnicas imaginativas para enseñar y aprender. Posteriormente, en talleres avanzados, podrás integrar éstas habilidades a tu práctica cotidiana

Fig. 14 Propuesta 1 de taller que llegó a “Temachtiani” a través de zona escolar. Proporcionada por el director.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA NUM. 5  
"2019, Año del Caudillo del Sur, Emiliano Zapata"

**SBP D5**

- FAX ELECTRÓNICO -

RESPONSABLE DE LA INFORMACIÓN: **AIDA ROJAS SEGURA**

FIRMA: \_\_\_\_\_

Vo. Bo. para su transmisión

COMUNICADO NÚM. **038/18-19**

ÁREA: **MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

FECHA DE ENVÍO: **13 de marzo de 2019**

NUM. C. I. **194**

ALCANCE DE LA INFORMACIÓN:  ZONA ESCOLAR

PRIORIDAD:  URGENTE

ZONA ESCOLAR DE EDUCACIÓN FÍSICA:  ESCUELA

**ASUNTO: DIFUSIÓN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

En el marco de la **Propuesta de Transformación Educativa Comunidades de Aprendizaje** y por instrucciones de la Lic. Marcela Sepúlveda Alzua, Subdirectora Técnica de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, envío a usted información general de la Propuesta en comento, con la intención de conocerla, valorar y considerar la posibilidad de que las escuelas o su digno cargo puedan sumarse y participar.

Uno de los propósitos de la **Propuesta de Transformación Educativa Comunidades de Aprendizaje** es buscar una transformación social y cultural que tiene inicio en la escuela y que se expande a toda la comunidad, con la participación de familiares y voluntarios en las decisiones y actividades de la escuela.

Para mayor información con respecto a Comunidades de Aprendizaje, puede consultar la siguiente página electrónica:

<https://www.comunidaddeaprendizaje.com/es/>

Por lo anterior hago de su conocimiento, que se llevará a cabo en fechas próximas, una **asesoría de difusión para las escuelas interesadas en participar**; por lo que solicito su valioso apoyo, a fin de recabar la información de las escuelas en el archivo adjunto al presente.

La Zona Escolar envía el archivo con las escuelas interesadas, a más tardar el próximo viernes **15 de marzo del año en curso**, a la dirección electrónica [d5mcalidadedu@gmail.com](mailto:d5mcalidadedu@gmail.com) para corroborar su participación en la Asesoría de Difusión.

Sin otro particular, reciba un afectuoso saludo

ÁREA A LA QUE SE DEBERÁ REMITIR LO SOLICITADO: Para cualquier duda o aclaración, favor de comunicarse con la Profra. Ángela Cáceres Cortés, al teléfono 56732155

ARCHIVO ADJUNTO: C.038 PlanFormadoresLocales\_convocatoria.pdf  
C.038 Presentacion\_CdeA.ppt  
C.038 D-5 ESCUELAS COMUNID. APREND.

DESTINATARIOS																
TLALPÁN			XOCHIMILCO			TLAHUAC			M. ALTA		NOCTURNA					
500	✓	510	✓	520	✓	525	✓	535	✓	541	✓	551	✓	557	✓	8
501	✓	511	✓	521	✓	526	✓	536	✓	542	✓	552	✓	558	✓	
502	✓	512	✓	522	✓	527	✓	537	✓	543	✓	553	✓	559	✓	
503	✓	513	✓	523	✓	528	✓	538	✓	544	✓	554	✓	560	✓	
504	✓	514	✓	524	✓	529	✓	539	✓	545	✓	555	✓	561	✓	
505	✓	515	✓			530	✓	540	✓	546	✓	556	✓	562	✓	
506	✓	516	✓			531	✓			547	✓					
507	✓	517	✓			532	✓			548	✓					
508	✓	518	✓			533	✓			549	✓					
509	✓	519	✓			534	✓			550	✓					

Fig. 15 Propuesta 2 de taller que llegó a “Temachtiani” a través de zona escolar. Proporcionada por el director.

Continuando con la organización de los clubes, ésta también se dirigió a los alumnos. Para ello, en el CTE de la Fase Inicial del ciclo escolar 2017-2018, entre todos los maestros establecieron un formato en el que los alumnos iban a poner los nombres del club del que querían formar parte en un orden de preferencia —el número 1, al que más preferían, el 2 el que menos, y así sucesivamente—. Para que los niños conocieran cuáles clubes se darían, quién y qué, les dieron una semana para pasar a los clubes y elegir el que quisieran. Había un criterio que debían considerar, y éste era que los de primaria baja (1º, 2º, 3º) y primaria alta (4º, 5º, 6º) estarían divididos así, de tal manera que en un club no habría alumnos de todos los grados. Sin embargo, ambos maestros comentaron —en el caso de los clubes que ellos impartirían: la maestra Cecilia “Juego con mi voz” y el maestro Christian “Bailo y juego”— que debido a que todos los alumnos (3º) del maestro se querían ir con él, dirección decidió que integrantes de grupo regular de cada uno, no estuviera con ellos, de ser así, el maestro tendría muchos estudiantes y la maestra tendría pocos (Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019; Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019).

La organización del club se llevó a cabo en relación con criterios como: primaria baja y primaria alta, que los alumnos regulares no estuvieran con su maestro titular, que los grupos estuvieran equilibrados en cuanto a cantidad de niños.

Otro elemento que “Temachtiani” dio a conocer en el CTE fueron los manuales que SEP les proponía a los maestros para que los implementaran. Cabe aclarar que los manuales que cito en este trabajo de investigación son diferentes. La razón es que al principio de las observaciones les pedí a los maestros si me podían compartir esos manuales, me dijeron que sí, pero no lo hicieron. Motivo por el que me dí a la tarea de buscarlos en internet. Obtuve diversidad de manuales para el mismo club. Después de encontrarlos, les pregunté a los maestros cuáles usaban, e inicialmente me comentaron que uno y después que era otro. Ante esto, hay dos cuestiones que me gustaría reflexionar: la primera es que, si bien los dos manuales que revisé de cada club son diferentes, ambos contienen objetivos, materiales, actividades de inicio, desarrollo y cierre (SEPa, s.f.; SEPb, s.f.); el segundo elemento que me gustaría reflexionar es que el director les pedía a los maestros una planeación semanal con las adecuaciones del manual. En el caso de la maestra Cecilia, me compartió las dos planeaciones que presento a continuación:

DEL 16 DE ENERO AL 23 DE ENERO DE 2019.

CLUB: JUEGO CON MI VOZ      PROF. (A): PERLA MENDOZA ESTRADA

**PROPÓSITO:}**

Desarrollo de conocimientos artísticos y culturales mediante juegos creativos musicales que favorecen el canto colectivo y su relación con otras materias escolares. Objetivo: Aprender una canción y ampliar el vocabulario de los alumnos mediante el análisis de la letra de la canción. Elaboración de un instrumento musical. (guitarra)

INICIO: Vocalización (entonación y afinación) relajación y respiración
DESARROLLO : Escribir en una hoja la letra de la canción las estrofas de la canción. En pequeños equipos hacer la mímica de lo que dice la estrofa. Cantar con la pista (c/voz). Buscar significado de palabras. Realizar dibujos en base a la canción.
Iniciar con el pintado de una caja de zapatos para la elaboración de una guitarra. Explicar como es este instrumento.
CIERRE: Comentar sobre la letra de la canción y expresar lo que sintieron. Ejercicio de relajación
Tarea para los alumnos: Preguntar en nuestros familiares quién conoce la canción.
RECURSOS: Reproductor de CD de música, CD, caja de zapatos, pincel y pintura y ligas

Vo.Bo.      Vo.Bo.

La Sub Directora Adadémica      El Director

*Cuál canción?*

**ATENAMENTE**

Fig. 16 Ejemplo de planeación 1, brindada por la maestra del club “juego con mi voz”.

CCT.09DPR4235C

CLUB JUEGO CON MI VOZ

PROFESORA: PERLA MENZOZA ESTRADA

SEMANA: DEL 30 DE ENERO AL 6 DE FEBRERO DE 2019.

PROPÓSITO: Fortalecer la memoria de trabajo de mediano y largo plazo

INICIO Entrada en pares marcando el pulso con palmada y pie. Calentamiento, vocalización, respiración. Ejercicios corporales de cabeza a pies.
DESARROLLO: Repaso de lo aprendido la clase anterior “Cielito lindo” Cantando con la pista (c/ voz) Tocar el ritmo de Cielito lindo con el cuerpo. Ejercitar la posición de cantante. Terminar su guitarra y usarla
DESARROLLO: Reflexionar ¿Qué aprendí? ¿Qué necesito fortalecer?
EVALUACIÓN: Participación y disposición al trabajo.

Fig. 17 Ejemplo de planeación 2, brindada por la maestra del club “juego con mi voz”.

Como se puede observar, las planeaciones de la maestra Cecilia presentan un propósito, inicio, desarrollo, cierre. Cabe mencionar que cuando observé las planeaciones y el manual con el que se guiaba la maestra, correspondiente al que me comentó inicialmente, las actividades que contenían eran similares, tales como: conservaba el propósito general del manual del proyecto, algunas de las sesiones, buscar significados de palabras, hacer mímicas, hacer vocalización y afinación al inicio de las sesiones, utilizar material reciclable (como tubos de papel higiénico, cajas de zapatos) u otro (ligas, popotes, pinturas, semillas), algún instrumento musical y plantea que se toque cantando la canción que se están aprendiendo.

En cuanto al maestro Christian, no me compartió alguna planeación escrita, pero tal y como describo y doy cuenta de las actividades que el maestro implementaba en el club en el capítulo 5, había un repertorio de canciones que utilizaba para varios objetivos. Además, tanto el maestro Christian como la maestra Cecilia, no leían o revisaban alguna planeación durante la implementación de los clubes. Esto me llevó a reflexionar lo que Witrock (1997) planteó como pensamiento docente, el cual puede abarcar tres categorías: “a) la planificación del docente (pensamientos preactivos y posactivos); b) pensamientos y decisiones interactivos, y c) teorías y creencias” (Witrock, 1997, p. 449). Así mismo, explica ocho estudios que se desarrollaron sobre los tipos y funciones docentes, y se encontró que la planeación se puede encontrar en la preparación del ambiente, que la mayor parte no se pone por escrito, sino a través de una imagen mental.

Hasta aquí, he planteado cómo la autonomía curricular en relación con los clubes fue anunciada a los maestros de “Temachtiani”, y con ese anuncio, cómo los organizaron a nivel escuela, la falta de capacitación docente para implementarlos, los manuales como propuestas a llevar a cabo y la petición de dirección de que cada maestro elaborara una planeación con los ajustes necesarios, así como el hecho de tal vez no hacerla y no leerla en clase, que me llevó a reflexionar sobre la imagen mental (Witrock, 1997, p. 449) que configura la traducción de los maestros de los programas, manuales. Comencé a preguntarme cómo puede constituirse esa imagen mental, lo que me llevó a plantearme que los maestros, en su traducción para llevar a cabo los clubes, pusieron en juego diversos saberes que configuran su práctica.

Spencer (1983) fue un filósofo, entre otros, que planteó la pregunta ¿qué conocimiento es más útil?, cuestionamiento que se ha hecho presente a lo largo de la historia de la educación y que incluso han dado pauta a un perfil docente, lo que éste debe saber para ser docente y participar en una educación de calidad. Esta misma pregunta la encontré en las inquietudes que mencionaban los maestros de los clubes en cuanto a ¿qué contenido brindar si terminaban las sesiones que venían en el manual?, si no eran expertos en el club, ¿qué debían enseñar?, ¿cómo?, ¿a qué le debían dar prioridad?

¿A qué se refiere la idea del saber? Serrano (2007) señala que la idea de saber puede tener dos acepciones: la “ontológica (saber) o epistemológica (conocimiento)” (p. 134). La idea de saber tiene sus fundamentos en la filosofía que había priorizado el saber epistémico, es decir, la razón, lo científico. Sin embargo, las reflexiones que se han realizado en torno a las formas de acceso y la relación que tiene el ser humano, llevan al autor a plantear que el saber se compone de tres partes: “el saber es producto de una relación intersubjetiva con la realidad; el saber se comparte en grupo, comunidades; y forma parte de tradiciones, que no requieren ser estables” (p. 135). Es decir, las acciones y saberes del ser humano interactúan con otras personas, por lo que son variables y pone en juego diversos saberes que, a su vez, se modifican o renuevan (p. 135), por lo que deben situarse en “coordenadas espacio temporales (p. 132).

Existen diversos modos de ser y niveles diversos de saberes (Fullat, citado en Serrano, 2007, p. 135) que se renuevan, se transforman y afectan a “sectores del yo” pero no entran en él directamente (p. 136), el saber se comparte y forma parte de tradiciones” (p. 137) que no son estables, dependen de la acción social, la cual es diversa (pp.138, 139). De esta manera, Serrano (2007) plantea que la “práctica educativa moviliza diversos tipos de saberes: los políticos, los éticos, estéticos, etcétera. Si bien es cierto que cada uno de ellos es sustantivo, también lo es el hecho de que la comprensión no puede reducirse a alguno de ellos” (p. 139).

Así, entiendo el saber como aquella construcción que se forma a través de la historia (como lo expuse en el apartado de la Reforma Educativa y con autores como Rockwell, 2002 y Viñao, 2002), en un espacio y tiempo determinados, sentido o significado que también le brindan los sujetos que lo implementan en un contexto de interrelaciones con las demás personas, donde se ponen en juego

no sólo conocimientos científicos, sino también conocimientos tácitos, teorías, creencias, sentido común, y que están impregnados de una historicidad que es necesaria para comprenderlos, si bien, no desde todas las miradas, sí de una que comprenda el conjunto.

## **Conclusiones del capítulo**

En este capítulo describo y explico el lugar que se le dio a la autonomía curricular desde lo planteado por la SEP y cómo lo tradujo “Temachtiani”. Observo, una vez más, cómo la política educativa es diferente entre lo que plantean oficialmente los programas, las indicaciones y cursos que les hacían llegar a los maestros a través de zona escolar como una forma de invitación, y la forma en cómo lo tradujo “Temachtiani” desde sus propias necesidades y cultura escolar. Observé que hubo coincidencias en torno a lo siguiente: cómo se les anunció, cómo se organizaron a los maestros y a los alumnos; que a todos los maestros les brindaron un manual de cada uno de los clubes, con la consigna de modificarlos de acuerdo con sus necesidades y a través de realización y entrega de planeaciones.

Sin embargo, la implementación de los clubes no sólo estaba embestida de las necesidades y cultura escolar, sino también de los saberes docentes provenientes de su historia escolar. Es decir, la constante observación y obtención de algunas planeaciones, me llevaron a reflexionar y plantear cómo la presencia o ausencia de una planeación escrita, quizá, representa una forma sobre cómo cada maestro organizó la implementación de los clubes en una *imagen mental* —noción que retomo de Witrock (1997)—, y que configura la traducción de los maestros en torno a su saber. Así, retomo la idea de saber desde Spencer (1983) que planteó la pregunta *¿qué conocimiento es más valioso?*, y Serrano (2007) que me llevaron a plantear que el saber es una construcción histórica, que se renueva e interactúa con un tiempo y espacio específicos, por lo que configura experiencias y significados no sólo explícitos, sino también tácitos, como las creencias y el sentido común. Su comprensión, requiere de un análisis conjunto y no único. De esta manera, en los siguientes capítulos describo cómo dos maestros de la escuela primaria “Temachtiani” llevaron a cabo los clubes y echaron mano de un conjunto de saberes.

## Capítulo 4. Club “Juego y canto con mi voz”

Realicé este capítulo con base en la lectura de los registros de observación y el audio de las sesiones del club “Juego con mi voz”. Presento una descripción acompañada de núcleos de análisis para su comprensión. Comienzo con una breve semblanza de cómo la maestra Cecilia —responsable de implementar el club— construyó sus saberes a través de su formación, tiempo en su práctica docente y reformas educativas vividas.

En relación con el inicio, desarrollo y cierre de cada sesión del club, los núcleos de análisis que consideré son: entrada al club y su “preparación” de espacio y tiempo; reorganización y descripción del aula, inclusión educativa a través de acciones y frases que la maestra puso en juego para fomentar un aprendizaje colaborativo y afectivo; disciplina escolar en torno a un horario escolar y una organización por grados, el patio como una forma de cambio de espacio —que reconfiguró su carácter lúdico o de esparcimiento, para implementar estrategias de aula que contribuyeran a la disciplina de los alumnos—, cómo fue la comunicación entre el maestro del club, la maestra titular y las maestras de apoyo, la lectoescritura como un contenido en el club —un saber conocido ante lo desconocido— y elaboración de materiales y evidencias en respuesta a la demanda que hacía dirección, al reporte de evaluación establecido por SEP y que se dejó de considerar a partir del segundo trimestre del ciclo escolar 2018-2019.

La descripción de los núcleos de análisis anteriormente expuestos, brindarán un panorama sobre lo que pasaba en el club y, principalmente, cómo la maestra Cecilia puso en juego sus saberes docentes en la implementación del club. Éste, fue un espacio en el que, si bien la maestra no tenía una formación relacionada con el canto y sí tenía una reforma educativa curricular que llevar a cabo, también tenía saberes, creencias que se vislumbraron en las frases, acciones, formas de organizar el club y las actividades que llevaba a cabo. Saberes, que datan de una historia escolar y se implementaron en el marco de la propia cultura escolar de “Temachtiani”.

\*\*\*

La maestra Cecilia era titular de segundo grado de primaria e implementaba el club “Juego con mi voz”. Parte de sus saberes los ha construido a través de dos caminos: como estudiante de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México, y como maestra normalista egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. En la entrevista comentó que no se había titulado de la carrera de Pedagogía y no ejercía la carrera. En 1997, egresó de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Realizó su servicio en la Ollin Yoliztli en donde impartía talleres en el Templo Mayor y, dos meses después de titularse a través de un documento recepcional, comenzó a trabajar como docente de educación primaria. Ha tomado diversos cursos y una especialidad sobre Evaluación Académica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Tiene carrera magisterial nivel 7A. Su trayectoria en la Escuela Primaria “Temachtiani” inició hace tres años como un interinato, es decir, no es su plaza, y para el ciclo escolar 2019-2020 podría llegar la maestra titular de esa plaza y ocuparla; ella tendría que irse a otra escuela. Lleva 10 años con doble plaza o interinatos, y su plaza la tiene en otra escuela en el turno de la mañana, donde ella era la directora. Hasta el momento de la entrevista, llevaba 21 años como docente, por lo que ha vivido tres reformas educativas: la de 1997, la del 2011 y la del 2017 (Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019).

#### **4.1 Entremos al club**

Para implementar el club había un inicio, un desarrollo y un cierre, los cuales contemplaban diversas acciones: desde que se terminaba el descanso y los alumnos ya sabían que debían ir por sus cosas a sus respectivos salones y después dirigirse a sus clubes, hasta el momento en que salían del salón (tanto alumnos como maestros) y se dirigían a la salida de la escuela, donde ya esperaban los padres y/o madres de familia por sus hijos para partir a sus casas, o los maestros checaran su hora de salida y despedirse con un “nos vemos mañana”. En las siguientes líneas, describiré cómo transcurría el club en el aula.

Independientemente de en qué manual se apoyaba la maestra Cecilia, establecía actividades orientadas a la integración, atraer la atención, concentración, vocalización, respiración, entre otras actividades de inicio al club. El club, como señalé antes, se llevaba a cabo después del recreo. Un

saber docente —o creencia en el sentido en que lo entiende Camilloni (2007)<sup>9</sup>—, es que después del receso, entrar directamente a los contenidos es al menos complicado. Hay un proceso, por decirlo de alguna manera, “de preparación” no sólo para incorporar el contenido a la clase, sino de preparación de espacio, de tiempo, de condiciones afectivas y de formas de interacción para adentrarse, de la mejor manera posible a la enseñanza y aprehensión del contenido. Los profesores tienen en estos aspectos, el papel fundamental, la maestra Cecilia echaba mano de actividades que propiciaran traer la atención de los alumnos y comenzar a fijarla en lo que cada día les proponía para el desarrollo del club.

#### **4.2 Reorganización del aula: de aula regular a aula del club**

Después del descanso, todos los alumnos se formaban en el patio que daba a la entrada de la escuela y se formaban con sus respectivos maestros titulares de grado enfrente de ellos. Algunos alumnos platicaban con sus maestros, o entre sus compañeros, otros aún llevaban algún alimento; recuerdo ver a los niños comer palomitas con chile o paletas de hielo y los labios de color rojo que éstas les dejaba, tal vez de fresa, tal vez de frambuesa.

Los alumnos esperaban indicaciones. Algunos maestros sólo esperaban a que avanzaran los grupos que tenían a sus lados para dirigirse a sus salones; otros, como el maestro de tercer grado, los hacía tomar distancia. Cuando los niños de segundo grado avanzaban a sus salones, la maestra Cecilia iba al frente de la fila. Cuando entraban a su salón, los ayudaba a tomar sus cosas y verificar que no olvidaran nada (mochila, loncheras, botellas de agua, cuadernos) para que partieran a su club. Mientras tanto, los niños del club “Juego con mi voz” ingresaban al salón de la maestra, por lo que el aula regular daba paso al aula del club.

La reorganización del aula llevaba cerca de 15 minutos. Tiempo que me permitió ver los preparativos cotidianos para la implementación del club, es decir, la diversidad de actividades que se llevan a cabo para el ingreso al aula, su reorganización (tanto de materiales, mobiliario, como de alumnos), entrada y salida de estudiantes, acciones, inicio de la sesión. Todos ellos despertaban

---

<sup>9</sup> Las creencias de los docentes son las teorías que tienen con relación a qué decisiones tomar o actividades a enseñar sin que sean coherentes o consientes de ellas (Camilloni, 2007, pp. 43-45).

mis sentidos. Los niños entraban al salón platicando, los olores del descanso se fundían en el salón y, como coloquialmente decimos los maestros: “olía a niño correteado”. Este olor no se dispersaba rápido, pues si bien los salones tenían ventanas, éstas eran corridas y no se abrían, lo que permitía la entrada de luz, pero no de aire. Algunos de los niños de segundo grado que cambiaban de salón no guardaban sus cosas y olvidaban cuadernos.

**Maestra Cecilia:** ¿Y Germán? Este... Manuel, acá Manuel. ¡Muy bien! Guarden sus maracas, vamos a practicar la última actividad que vimos acerca de silencios y sonidos para recordar, ¿cuántos movimientos eran?, ¿se acuerdan?

**Niños:** ¡Siiii!

**Maestra Cecilia:** ¡Ya se me fueron!, ahorita los voy a buscar, dejaron sus cuadernos (Club “Juego con mi voz”, Observación 1, 14.11.2018)

Aunado al contexto anterior, hay otros elementos que hacen un salón de clases y que se miran desde que entramos en él, como la distribución del aula o cultura material<sup>10</sup>. El salón era amplio, contaba con un escritorio, un pizarrón blanco, uno verde, cuatro lockers, de 11 a 19 mesas de plástico, una TV y una biblioteca del aula (constaba de dos recipientes de plástico empotrados en la pared con algunos libros infantiles).

La puerta se abría hacia mi lado derecho. En dicha pared había un reloj (que dejó de funcionar a lo largo del ciclo escolar y se quitó), y debajo de éste las reglas del salón de clases. Al lado del reloj se encontraba el pizarrón blanco, donde la maestra anotaba la fecha, las letras de la canción o la tarea para la siguiente semana. Enseguida del pizarrón, estaba el escritorio, la maestra lo cubría con mantel de cuadros de colores blanco y azul. Encima de él, había libros, cuadernos, un bote con plumones para pizarrón, lápices, el teléfono celular y la botella de agua de la maestra. De frente al escritorio, quedaba la puerta del salón. Parecía que la maestra ponía a su disposición los materiales que usaría durante su clase regular y durante los clubes.

---

<sup>10</sup> Retomo a Viñao (2008, pp. 30-31), quien identifica componentes básicos de la cultura material de las instituciones escolares, los cuales son: a) disposición, distribución y usos del espacio y el tiempo escolares, b) enseres del aula, c) material didáctico escolar o “medios de enseñanza” del profesor y de “instrucción” del alumno, y d) producción audiovisual escolar.

Detrás del escritorio estaba la silla de la maestra y dos lockers; uno para el turno matutino (donde a veces ponía la maestra su café) y el otro para el vespertino, que era donde la maestra, al final del día, guardaba el mantel del escritorio, los cuadernos y libros de sus alumnos, su bolsa de mano, y encima de cualquiera de los lockers, su vaso con café. Infiero que lo dejaba ahí para prevenir que se cayera en el escritorio, manchara lo que estuviera ahí, o evitar que algún niño se quemara.

En la pared que quedaba de enfrente al pizarrón blanco se encontraba un locker en cada esquina y, entre ellos, colgaba el mueble de una pared, la biblioteca del aula y un pizarrón verde que, a lo largo del ciclo escolar, no se utilizó. En las otras dos paredes había una ventana larga en la parte de arriba, por lo que entraba mucha luz al salón.

Cabe mencionar que esta distribución y organización del aula no cambió a lo largo del ciclo escolar, pero sí era distinta la organización de las mesas de los alumnos. Estas mesas eran de plástico y tenían una base de metal color negro; cada una tenía espacio para dos niños, quienes se sentaban en sillas color naranja con estructura de metal color negra. Debido a que no estaban pegadas las sillas con la mesa, los alumnos podían moverse con facilidad.

Algunas veces la maestra utilizaba en el club la misma organización de mesas y sillas que había usado en la clase regular, esto lo infería porque ya había mesas en equipo cuando entraban al salón después del receso. Por ejemplo, en la primera sesión observada, los niños llegaron y se sentaron donde quisieron, emitieron sonidos con palmadas, chasquidos y sonidos. Después, la maestra indicó a sus alumnos que sacaran sus maracas, les recordó que era parte de su calificación y enseguida, repartió a cada uno un papel pequeño, de tal manera que tenían que hacer el movimiento del animal que les había tocado y buscar su pareja, con quien se sentarían en equipo. De esta manera, en cada mesa había un equipo formado por cuatro alumnos.

En otra ocasión (Club “Juego con mi voz”, Observación 3, 9.01.2019), ya había algunas mesas en equipo. La maestra le dijo al oído a cada alumno el nombre de un animal y tenían que reproducir el sonido característico del mismo cuando ella les indicara, de tal manera que hicieran equipos con aquellos que tuvieran asignado el mismo animal, y con los que trabajarían una actividad, que en esa ocasión fue un collage de instrumentos.

Así mismo, en algunas sesiones del club, la maestra reorganizaba el salón de clases cuando iniciaba. Por ejemplo, en la sesión dos, la maestra organizó las mesas en una especie de “herradura”, indicándoles a los niños en dónde sentarse (Club “Juego con mi voz”, Observación 2, 28.11.2018). Esta forma de sentarse permitió verse entre todos, al parecer podría fomentar la interacción entre todos los integrantes del club. Aunque, la forma en que se sentaban era por grados y de manera estratégica por cuestiones de disciplina, aspecto que desarrollaré más adelante.

El aula no siempre se organizó en bancas y por equipo. En la siguiente sesión (Club “Juego con mi voz”, Observación 6, 20.02.2019), la organización de las mesas era en filas, en algunas mesas había un niño, en otras había dos niños sentados. Los alumnos llevaron un memorama de instrumentos musicales, y la maestra utilizó uno para preguntarle al grupo el nombre de las imágenes que les iba mostrando, al que acertaba, le daba la tarjeta. Si bien no jugaron memorama, la maestra utilizó este recurso de otra forma que incluía el trabajo grupal. Después de esta actividad, ensayaron la canción de “Cielito lindo”, y a las 17:34, paso algo: del aula frontal, se pasó a otro escenario, la maestra les indicó a los alumnos que saldrían al patio a ensayar la canción. Este aspecto lo describo más adelante, por ahora sólo señalo cómo la maestra juega con la organización de espacios dentro del salón: en equipos o no, o bien, en otros escenarios.

Así, en la última sesión observada (Club “Juego con mi voz”, Observación 7, 6.03.2019), las actividades se llevaron a cabo sólo en el salón del club y bajo una organización frontal. Por mesa se sentó un niño o dos, siempre del mismo grado, es decir, los de primero con los de primero, y los de tercero con los de tercero. Por lo que los alumnos se sentaran con un amigo o compañero de su salón, además de que hacían “visitas recurrentes” a los compañeros de otras mesas, y la maestra no les indicaba otra cosa, a menos que pelearan o se molestaran.

Hasta aquí, he descrito cómo la reorganización del aula para la implementación de este club, implica una preparación de ingreso al aula y su reorganización; en el caso de la maestra Cecilia, fomenta el trabajo en equipo con la posibilidad de cambiar de escenario en cuanto a la organización de los alumnos y la salida a un espacio como el patio de la escuela. La cuestión que se podría analizar es ¿qué propósito podría tener esa reorganización del aula?, ¿qué elementos orientarían a

la maestra a hacerlo de una manera?, y ¿cómo influye una determinada manera de reorganización del aula para el desarrollo del club?

### **4.3 En el club**

Jackson (2001, p. 51) describe el aula como un lugar activo y retoma el estudio “Teacher-pupil communication in the elementary classroom: an conversational study” publicado en Chicago en 1965. Ese estudio plantea que un profesor “llega a tener hasta mil interacciones personales diarias” (p. 51), y una forma de entender esas interacciones es mirar lo que Jackson denomina “tráfico social de la clase” (p. 51).

Hasta este apartado, he descrito cómo el ingreso al club implicaba una diversidad de acciones, diálogos, papeles, actores, que pudiesen analizarse desde diversas miradas. Mi objetivo al describirlas es dar cuenta de cómo los maestros traducen una política a través de un programa específico y que si bien no se les capacitó para ello, su práctica no es el resultado de una ejecución del programa. Los maestros cuentan con un saber que se pone en la práctica desde que iniciaba el club, hasta que terminaba, e incluso, hasta que los maestros entregaban a los niños en la puerta de la escuela.

Este apartado está dedicado a analizar el desarrollo del club en cómo la maestra llevó a cabo la inclusión educativa, la disciplina escolar, actividades para el desarrollo del club, como fueron la lectoescritura y la elaboración de materiales que, vale señalar, fueron las “evidencias” del club y elemento de evaluación de los alumnos.

#### **4.3.1 Inclusión educativa**

De acuerdo con el Modelo Educativo (SEPa, 2017), el componente de autonomía curricular en educación básica daría a las escuelas la posibilidad de decidir una parte de su *currículo* (p. 76), seleccionar las horas lectivas con base en los lineamientos de SEP (si eran escuelas de jornada regular o de jornada ampliada), además de atender a los principios de educación inclusiva, con implicaciones como la agrupación de estudiantes de edades y grados diferentes con el objetivo de que pudieran “convivir en un espacio curricular” (76). Es decir, cada escuela podía organizar los

clubes en función de sus necesidades, pero siguiendo dos elementos: los lineamientos de la SEP y que los clubes estuvieran conformados por niños de todos los grados de educación primaria, por lo que en un club habría niños de primero a sexto año, distribuidos en diversos clubes.

En el caso de “Temachtiani”, la forma de organización de los clubes consideró repartir a los niños de primaria baja (1º, 2º, 3º) y de primaria alta (4º, 5º, 6º). De tal manera que había clubes para estos dos grupos, por lo que el club “Juego con mi voz”, podía incluir niños de 1º, 2º y 3º grado de primaria. Sin embargo, en la entrevista la maestra me explicó que los alumnos seleccionaron los clubes a través de un formato en el que debían de enumerar con el número uno el club que más preferían, el dos, el que menos y así sucesivamente.

**Marlen** ¿y cómo seleccionaron a los niños que iban a estar en los clubes?

**Maestra Cecilia:** hicieron una, unas fichas donde anotabas tú, el niño el orden de su preferencia, y ya ponían: uno el que más, dos, el tres, el cuatro y así sucesivamente, pero aquí esa parte no la tomaron mucho en cuenta, o sea si lo hicieron pero más allá de separar, hicieron que ningún niño de mi grupo estuviera conmigo, ni con el maestro Javier [baja el tono de voz], entonces ahí, porque todos, parece ser que el grupo de él, querían el que él tenía, y a mí no me querían mucho, pero era un club que por no menos no tenía mucha [regresa su alumno y la maestra le pregunta por su planeación; lo envía nuevamente con la maestra Lucí por su planeación], que este, que ya al momento de formarlos, ya no se toma tanto en cuenta eso, porque la maestra al ver las hojas, y ver qué es lo que querían los niños, pues todos se querían ir con el maestro, y tanto la otra maestra que da el de “Creando e imaginando”, pues no tenía, y entonces ya el criterio ya no fue el que tú gustes, sino ya el criterio que se hizo fue en relación a que tú no tuvieras alumnos de tu este, de tu grupo. (Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019)

Si bien lo que establecía la SEP era que en un club hubiera niños de todos los grados, por cuestiones de organización, “Temachtiani” tomo tres decisiones: organizar el club por dos niveles que además la SEP marcaba como estándares curriculares; que ningún maestro tuviera exceso de alumnos en su club, y que además fomentaría que hubiese maestras que se quedaran sin impartir un club, (esta segunda decisión fue consecuencia de que los alumnos de tercer grado querían estar sólo con su maestro); que ningún maestro tuviera a sus propios alumnos, por lo que la maestra Cecilia tenía alumnos de primaria baja pero solo de los de primero y tercer grado. Aquí me encontré con diversas cuestiones, ¿cómo era la comunicación de estos dos maestros?, ¿cómo influyó en su comunicación esta decisión?, ¿qué sentir provocaba en cada maestro (la maestra Cecilia bajó el tono de voz al referirse a los otros maestros)? Son preguntas que no abordaré, pero deja ver uno de los aspectos que en el marco de la autonomía curricular que los clubes pretendían, implicaban un trabajo de colaboración más cercana entre los profesores.

Después de esta organización a nivel escolar, encontré una organización en el aula. En el punto anterior, describí cómo era su reorganización. La maestra indicaba a los niños en dónde sentarse, cuestión que podría mirarse como un núcleo de análisis en torno a la disciplina, pero también me permitió mirar que, si bien los niños realizaban un trabajo en equipo, era a través de un aula organizada por grados.

Explico. A lo largo del club, la maestra reorganizó las bancas de diversas maneras o retomaba la organización de las bancas que tenía como parte del trabajo de aula regular, ya fuera en equipos o en una organización de aula frontal, o bien, se cambiaba de escenario. No obstante, aunque las bancas se organizaban diferente y daban a notar cuestiones como trabajo en equipo e integración de dos grados diferentes, en la mayoría de las sesiones los niños de primero se sentaban con los de primero o bien, si estaban en el mismo equipo, los niños de primero se sentaban cerca y los de tercero cerca, y así les tocaba trabajar juntos por grado.

Como se puede observar, la distribución de las mesas podría fomentar el trabajo en equipo e interacción de diversos grados, no obstante, al momento de sentarse, los niños se sentaban con sus compañeros de grado.

Durante las actividades, los alumnos jugaron diversos papeles dentro del club que no sólo se reflejaba en una forma de sentarse (en equipo y por grados). Algunas veces los alumnos fungieron como “ayudantes” de la maestra y compañeros. Por ejemplo, una vez, anotaron en una hoja de color la canción “Campana sobre campana”, motivo por el que algunos alumnos de tercero se ofrecieron para repartirla a cada uno de sus compañeros, y la maestra convocó a la espera y ayuda de los más grandes: Maestra Cecilia: “los de tercero, ¿ya?, esperamos a los de primero, los dos nos ayudamos” (Club “Juego con mi voz”, Observación 2, 28.11.2018). También era común ver a los alumnos de tercero ayudar a la maestra a guardar las cosas en los lockers a la hora de la salida.

Otro papel que los alumnos desempeñaron, éste fue el de “mediadores”, pues los niños de tercero les ayudaban a los de primero en tareas como las siguientes: escribir (les decían cómo hacerlo), o

los ayudaban a hacer sus materiales, como ponerle ligas a una caja de zapatos con la que formaron una guitarra.

También, a veces los alumnos fungieron como “reguladores” de la conducta de uno de sus compañeros. Por ejemplo, en el club había un niño de tercer grado diagnosticado con alguna necesidad educativa especial. El alumno se caracterizaba por llegar tarde al club, estar fuera de su lugar, ir a otros equipos, dificultades para centrar su atención en el trabajo y terminarlo, gatear alrededor del salón. Ante esto, algunas de sus compañeras de grado lo correteaban para que se uniera a la actividad o le decían a la maestra que ellas irían por él (Club “Juego con mi voz”, O5). Así, la maestra Cecilia realizó diversas estrategias para la inclusión de este alumno y de sus compañeros con él.

Por ejemplo, en ocasiones la maestra tomaba de la mano a Daniel para que se parara del piso, que no gateara, que no se saliera de la fila al ir al salón de clases. Igualmente, se sentaba con él para hacer las actividades y no peleara con sus compañeros o al revés. Desde la jerga de la psicología educativa, pareciera que la maestra contenía la conducta de Daniel o reorientaba su atención a las actividades al platicar con él sobre cómo ahorrar dinero, de qué color prefería para colorear los instrumentos musicales, entre otras.

**Daniel** [después de ir al baño, desde la puerta del salón]: ya vine

**Maestra Cecilia:** ¡Qué bueno!, vamos a seguir coloreando. Vente.

**Daniel:** arrastrándome

**Maestra Cecilia:** noooo, eso no se ve bonito [en un tono cálido. Después, ambos se sentaron en la mesa de Daniel] Ahora verde, ten verde. Yo te voy a ayudar [...] ¿y esos \$100 pesos?, ¿para quiénes son?, ¿te quieres comprar algo o qué?

**Alumnos** [varios gritaron]: a miiiiii

[Daniel asintió con la cabeza]

**Thalía:** siempre lo dice

**Daniel:** sí

**Maestra Cecilia:** ¿sí?, pero pues hay que ahorrarlos ¿no crees? Ahórralos, vas a tener \$100 pesos, cincuenta, veinte, un peso, vas juntando dinero. Ten Antonia [los alumnos hablan]. Apúrele ese equipo, [la maestra siguió hablando sobre cómo ahorrar con Daniel, aunque no escucho las palabras exactas]. A ver, Estela, apúrate. Que no van a acabar [la maestra, siguió platicando con Daniel]. (Club “Juego con mi voz”, Observación 3, 9.01.2019)

La maestra Cecilia utilizó el recurso de la palabra como medio de comunicación, empatía. En la segunda sesión, la maestra les indicó a los alumnos que copiaran la canción “Campana sobre campana” en sus cuadernos. Rafael, acusó a Daniel que los estaba molestando a él y a otros compañeros. La maestra le dijo “Daniel, quédate tranquilo”. El niño continuó saltando, por lo que

la maestra le dijo “sé buen chico y trabaja, porque no queremos ponerte tu mala nota”. Enseguida, la maestra fue proveedora de “materiales del aula” (Jackson, 2001, p. 52)<sup>11</sup>: buscó un lápiz para prestarle, mientras el gateaba alrededor de las mesas, cuando le dio el lápiz, le pidió que lo entregará en la salida, corrió a sentarse a su lugar, aunque siguió parándose constantemente y uno de sus compañeros mencionó lo siguiente:

**Alumno:** maestra, Daniel se está parando

**Maestra Cecilia:** Daniel, ¿qué? No, él se está apurando [volteó a verlo], ¿te está molestando?  
[continuo la interacción]

**Daniel:** maeeestra,

**Maestra:** mande, ¿qué pasó Daniel?

**Daniel:** ¿me va a dar una moneda?

**Maestra Cecilia:** Sí, te lo voy a dar, pero acaba la canción. Ven, yo te ayudo. Ven. No, a ver, por qué no has escrito ni una línea. Vamos a sentarnos y a apurarnos porque entonces no vas a acabar.

[No escuché lo que el alumno le dijo a la maestra, sólo que ella contestaba lo siguiente]

**Maestra Cecilia:** Sí, pero acaba la canción.

No te las puedo dar porque tengo otros niños que las necesitan.

Necesito que acabes todo... una moneda de a diez, sí. (Club “Juego con mi voz”, Observación 2, 28.11.2018)

Mientras se daba esa conversación, la maestra le dijo a Manuel que se sentara porque no dejaba ver a Daniel. Así, la maestra establecía negociaciones con Daniel para que trabajara a través de una recompensa: una moneda. Y aunque Daniel al principio negociaba con la maestra, después pataleó y ella respondió tranquilizándolo y pidiéndole que copiara la canción si no, no se la iba a aprender. Después el alumno gateó por todo el salón. A las 18:14, la maestra les pidió a todos los alumnos que guardaran sus cosas, aunque seguirían trabajando. Daniel se salió del salón, se quedó en la puerta. Después Cecilia lo llamó a la obediencia; él emitió sonidos como si llorara (aunque no le salían lágrimas) desde ese momento hasta la hora de salida (Club “Juego con mi voz”, Observación 2, 28.11.2018).

---

<sup>11</sup> En su libro “La vida en las aulas” (2001) Jackson realizó una descripción de la realidad vital de un aula, con la que plantea, entre otras cuestiones, el “tráfico social de la clase” (p. 51) y cómo el profesor lo canaliza a través de las rápidas actuaciones que tiene en un día escolar, tales como: regulador (al controlar el intercambio del diálogo), proveedor (de espacios y materiales), brinda privilegios especiales (voluntarios, turnos, delego), cumplidor oficial del horario (de actividades, de si un alumno tarda en el baño, etc.). Planteó que todas se dan un contexto de “hacinamiento del aula”, es decir, tiene una forma escolar específica en cuanto a tiempo, número de alumnos, materiales, espacios, etc., que enmarcan su práctica docente y que, de darse en un contexto donde tuviera sólo un alumno, muchas de estas actuaciones no serían necesaria (pp. 51-53)

Para efectos de este núcleo de análisis, en el siguiente cuadro presento fragmentos comunes que identifiqué a lo largo de las sesiones en relación con Daniel para contextualizar las estrategias y el uso de la palabra de la maestra Cecilia, y las nombré en tipos de frases.

Número de registro	Fragmento de la sesión con respecto lo que la maestra Cecilia le decía al niño con algún diagnóstico	Tipo de frase
Observación 2, club “Juego con mi voz”, 28.11.2018	“sé buen chico” “tranquilo”	Positivas o motivacionales
Observación 2, club “Juego con mi voz”, 28.11.2018	Alumno: maestra, D se está parando Maestra Cecilia: ¿D, qué? No, él se está apurando (volteó a verlo)	Complicidad e invitación
Observación 2, club “Juego con mi voz”, 28.11.2018	Alumno D: ¿me va a dar una moneda? Maestra Cecilia: Sí, te lo voy a dar, pero acaba la canción.	Recompensa y castigo
Observación 3, “Juego con mi voz”, 9.01.2019	“Si no acabas la hoja, no te deajo ir al baño”	
Observación 2, club “Juego con mi voz”, 28.11.2018	Maestra Cecilia: “Ven, yo te ayudo”	Apoyo y seguridad
Observación 2, club “Juego con mi voz”, 28.11.2018	la maestra le dijo que tranquilo, que copiara la canción si no, no se la iba a aprender	Aprendizaje ante una conducta
Observación 3, “Juego con mi voz”, 9.01.2019	D: ya vine, yo (marcha) Maestra: aaa, ese alumno mío, que ya se fue (se refiere a uno de sus alumnos de segundo grado, que olvido su cuaderno). D, deja la mochila donde estas (siguió caminando por el salón con la mochila) Ya, deja la mochila	Inclusión a la actividad
Observación 3, “Juego con mi voz”, 9.01.2019	D, cálmate que no vas a terminar tus actividades.	Consecuencias ante una actitud
Observación 3, “Juego con mi voz”, 9.01.2019	“Ven, gracias”	Agradecimiento ante el buen comportamiento

Observación 3, “Juego con mi voz”, 9.01.2019	“D, rápido, rápido, rápido D”	Tiempo para terminar una actividad
Observación 3, “Juego con mi voz”, 9.01.2019	“puedes lastimar a alguien, D”	Cuidado del otro
Observación 3, “Juego con mi voz”, 9.01.2019	Alumna T (dice el nombre de D en sílabas): te vas a ir a la dirección Maestra Cecilia: ¿te llevo yo?	Refuerzo colectivo de consecuencias ante una conducta
Observación 6, club “Juego con mi voz”, 20.02.2019	Alumno (grita): D Maestra Cecilia: a ver, déjenlo ahorita lo vamos a tener que llevar con nosotros a la dirección.	Consecuencia con la dirección como “autoridad máxima”
Observación 3, club “Juego con mi voz”, 09.01.2019	“Sí, los tienes que recortar este S. para y todos hay que pegarlos en tu cartulina. Ven, D. Párate”	Regulación de conducta
Observación 3, “Juego con mi voz”, 9.01.2019	Bien bonito, así: desde arriba hacia abajo, desde arriba hacia abajo.	Modelado
Observación 3, “Juego con mi voz”, 9.01.2019	Alumno D: arrastrándome Maestra Cecilia: noooo, eso no se ve bonito.	Corrección y aceptación
Observación 5, club “Juego con mi voz”, 30.01.2019	“yo te quiero mucho, y no me gusta que seas así”	Afectivas y de aceptación
Observación 5, club “Juego con mi voz”, 30.01.2019	“no queremos ponerte una mala nota”	Consecuencias cuantitativas
Observación 6, club “Juego con mi voz”, 20.02.2019	Maestra Cecilia (le dice a D): Te vamos a esperar, con tu mesa aquí, y si no te quieres sentar, te vamos a poner una mala calificación.	
Observación 6, club “Juego con mi voz”, 20.02.2019	En este momento, iba a suceder un cambio de espacio: del aula del club al patio e iban a ensayar la canción de “Cielito Lindo”  Maestra Cecilia: distancia uno, D te esperamos	Delego de responsabilidad

	Maestra Cecilia: A, digo D, sabes cuál es tu lugar, rápido (él, marcha)	
Observación 6, club “Juego con mi voz”, 20.02.2019	Maestra Cecilia: Todos. Ahora sí, ¿ya empiezas a recortar?, ¿no tienes tijeras?, ¿te presto tijeras? Póngase a trabajar, deje de estar jugando (los alumnos hablaban). Si no, pues ahorita viene la maestra por él.	Brindar soluciones y consecuencia ante la figura de otra maestra (la de UDEEI)

Hasta aquí, he descrito cómo era la organización del club en el aula. Organización que no puedo analizar de manera separada a la distribución del mobiliario, cómo se sentaban los niños, quién se lo indicaba, los roles que tuvieron los niños, sus interacciones. En este ambiente propiciado por la profesora, en el que de alguna manera atiende a la inclusión, puede entenderse quizá también la búsqueda de un aprendizaje activo, colaborativo, afectivo, un intercambio de diálogo que el NME demandaba y una manera en que la profesora, sea o no desde las demandas del NME, atiende a estos elementos.

#### **4.3.2 Disciplina escolar: “a mí, no me querían mucho”**

De acuerdo con Dominique (1995, p. 133), la disciplina escolar no es un ámbito que se haya estudiado desde hace mucho, pero se ha planteado como una forma de llenar la historia socio-cultural de la escuela y no se ha centrado en los trabajos escolares mismos, en la particularidad de cada escuela. Por su parte, Chervel (citado en Dominique, 1995, p. 149) establece que la disciplina escolar no sólo se refiere a la enseñanza programada, sino que también considera los contenidos, ejercicios, prácticas de motivación, estímulo de los alumnos, “innovaciones”.

De esta manera, a los maestros se nos ha presentado la disciplina escolar en relación con la conducta de los alumnos y la importancia de tener un “control de grupo” durante el desarrollo de la clase y, desde un enfoque psicopedagógico, fomentar la autorregulación de los alumnos. Así, durante el club encontré una constante: un foco del hacer de la maestra era el control de la conducta de los alumnos. Pude observar en distintos momentos, cómo regulaba la disciplina en el aula.

En un primer momento, la disciplina estuvo relacionada con la cuestión del tiempo. Por lo general, algunos alumnos llegaban tarde al club, sobre todo los niños de tercer grado, aun cuando su salón se encontraba a lado de aquel en el que se impartía el club. Recuerdo que en una de las sesiones la maestra les dijo que pasaran, aunque ya era tarde, y que estaba a punto de salir a buscarlos. (Club “Juego con mi voz”, Observación 5, 30.01.2019).

Me parece oportuno recordar que la implementación del club estaba enmarcada dentro de un horario específico en el plan y programa de estudios y en el horario acordado que la escuela llevaría. Si bien había flexibilidad en cuanto al orden de las actividades o el mismo tiempo de las actividades en una sesión, ésta no puede extender su horario por no cubrir todo lo planeado: se hacen ajustes razonables en la planeación, pero no en el tiempo establecido escolarmente. Motivo por lo que el hecho de que los alumnos llegaran tarde a la clase también tenía implicaciones en la reorganización del aula.

Un segundo elemento que expresa la regulación de la disciplina escolar está relacionado con la edad de los niños y su autocontrol para seguir indicaciones. Por ejemplo, en la actividad en que la maestra brinda papelitos con el nombre de animales (Club “Juego con mi voz”, Observación 1, 14.11.2018), la indicación hacia los alumnos fue que no podían hablar, pero algunos se decían en secreto el animal que les había tocado. Si bien, esta situación no causó mayores complicaciones para el desarrollo de la clase, se puso de manifiesto una de las formas en que los profesores suelen incorporar a los alumnos en el seguimiento de las reglas de la actividad, y con ello, en la regulación del comportamiento y la atención en la clase.

Un tercer elemento se refiere a cuestiones de conducta de los niños y por ende, de la disciplina en el aula, formas de relacionarse y de resolver situaciones de conflicto. Algunos alumnos (sobre todo de tercer grado), se paraban de forma constante; en una ocasión unas alumnas se juntaron y decidieron ya no hablarle a otra de sus compañeras. Si alguno le pegaba a otro compañero, el niño regresaba el golpe; la maestra les decía que lo dejaran, que se respetaran, que les iba a bajar un punto en la calificación, pero no se solucionaba el conflicto o había una “consecuencia”. También, algunas veces los alumnos comían dentro del salón; aunque la maestra les decía de forma inicial

que no lo hicieran, ellos lo hacían, después ya no les decía nada; se acusaban entre ellos si alguien más comía. A continuación, daré ejemplos más puntuales.

El trabajo en el aula se organizaba por grados y en equipos, posiblemente como una forma de disciplina. El momento en que la maestra acomodó a los alumnos en una especie de “herradura” es un ejemplo.

**Maestra Cecilia:** Estela

**Estela:** Mande

**Maestra Cecilia:** y ahí tres, ¡no, no, no!, ahí caben tres, nada más. One, two, three. Porque a ustedes los tengo que separar porque luego puros pleitos. Pásele, miss [se dirigió a mí, para darme acceso al salón]

¡Acá, tú comadrita!, [volteó la maestra a ver a una de sus alumnas]

Anita, ya vamos a empezar, ya andas por allá.

**Gerardo [de primer grado]:** Maestra...

**Maestra Cecilia:** Mande [lo volteó a ver], ya vez tú solito te pegas

Acá, Antonia.

Acá, este, Antony y Edsel.

No, no es rueda, no es donde usted quiera. **Gerardo:** Maestra Cecilia

**Maestra Cecilia:** Mande, voy [vio que su alumno le dejó unas maracas en el escritorio]

Aaaaa, ponlo en mi escritorio

**Antony:** Yo no traje las maracas

**Rafael:** Yo tampoco

**Maestra Cecilia:** Ya no las vamos a ocupar

Deja, deja de pelear, ya en el recreo pelearon, ya se calman... [en un tono de voz alto]

**Néstor:** maestra, voy a buscar a mi compañero.

**Maestra Cecilia:** no, no, tú deja a tu compañero

Allá, allá, allá una... no usted no, usted en medio de ellas porque... [se dirigió a un alumno de tercero para que se siente en medio de otras dos compañeras de tercero]

**Néstor:** Maestra, voy a buscar a mi compañero Neri

**Maestra Cecilia:** No, deja que venga Néstor, espérame

Tú, vas a lado de Ana. Y tú, aquí... tú, tú, allá, tú, acá.

A lo mejor Néstor se regresó [no alcancé a escuchar que más dijo la maestra], espérate hombre.

**Gerardo:** Sí, sí (Club “Juego con mi voz”, Observación 2, 28.11.2018)

Cabe mencionar que fueron los estudiantes de tercero en quienes más observé cuestiones de conducta que llegaron a influir en el orden, interacción, comunicación entre ellos y con la maestra, pues se paraban de manera constante a platicar en clase, algunos no hacían las actividades, no le hacían caso a la maestra. En el caso del fragmento que acabo de mostrar, pareciera que la maestra organizaba las mesas de tal manera que los alumnos se vieran por grados, pero no con los amigos, pues si se sentaban juntos, peleaban, por lo que ponía en medio de dos niñas o “comadritas” (como les decía la maestra) a un compañero del mismo grado, lo que probablemente le permitía tener control de grupo y mantener la disciplina para efectuar las actividades del club.

En esa misma sesión, uno de los alumnos de tercero a quien llamaré Samuel, acusó con la maestra a un compañero de segundo grado porque pasó por su mochila al club, debido a que la había olvidado. La respuesta de la maestra fue que se dirigió al niño de tercero y le dijo que “él es muy bonito, déjalo” (Club “juego con mi voz”, Observación 2, 28.11.2018). Enseguida, se pasaba a otra actividad. Pareciera que los conflictos se resolvían con una frase de aceptación hacia el que acusaba o generaba el conflicto, pero ¿la acción de la maestra tendría otros referentes?

Samuel era un alumno que se paraba de manera constante durante las sesiones del club, comportamiento que se enfatizó conforme pasaba la vida del club. Recuerdo que en una ocasión, después de regresar del patio, la maestra le pidió que tomara asiento y él le gritó que no; la maestra continuó con la actividad (Club “Juego con mi voz”, Observación 5, 30.01.2019).

Otro ejemplo referido a la disciplina de los alumnos de tercero fue en la sexta sesión. La maestra les permitió que se sentaran juntos. Ese día hacía calor, por lo que en el salón había un ventilador y los niños de tercero se sentaron cerca de éste, la maestra les pidió que tuvieran cuidado y no metieran los dedos, pero las niñas Thalía, Estela y Valentina jugaban con el ventilador. La maestra en más de una ocasión les dijo que se iba a acabar el tiempo para anotar la canción “Color esperanza”, considerando que faltaban diez minutos para la hora de salida. Acto seguido, Samuel preguntó si desconectaba el ventilador, la maestra le respondió que sí (Club “Juego con mi voz”, O6). Vemos como Samuel, en dos ocasiones funge como el “acusador” de sus compañeros, pero tampoco seguía indicaciones y en la sesión siete, no realizó el instrumento musical con popotes (Club “Juego con mi voz”, Observación 7, 6.03.2019).

En la sesión número siete del club, un alumno de segundo grado entró al salón: fue a buscar su pritt, y aunque la maestra lo envió de regreso a su club, él no se iba. Cerca de 15 minutos después, el niño encontró su estuchera en la mochila de un niño de primero. Al decirle a la maestra Cecilia su hallazgo, ella le dijo al niño de primero que le diría a su maestra para que ella a su vez, lo comunicara a su mamá. En este caso, el conflicto se resolvió al comunicar a la maestra titular lo ocurrido, pero no ocurría lo mismo con los niños del club “Juego con mi voz”. Por ejemplo, cuando la maestra salió del salón, los niños Néstor, Rafael, Sebastian, se jalaban entre sí. También, Valentina le jaló el cabello a Edith de la patilla, y ésta le abrió la mano para zafarse. Cuando regresó

la maestra, le indicó a Valentina que se cambiara de lugar y le dijo en un tono irónico: “si te lastiman, no te sientas con ella” (Club “Juego con mi voz”, Observación 7, 6.03.2019).

Las acciones para el control de la disciplina en el aula se orientaron más hacia los alumnos de tercero, quienes llegaron a mencionar que ya no iban a realizar el material o bien, cuando la maestra les pedía que se sentaran o terminaran las actividades, ellos continuaban parándose. A pesa de ello, la disciplina en el aula también era regulada por los alumnos. En una ocasión, se realizó una sopa de letras y dos alumnas de tercero volteaban a ver a sus compañeras del mismo grado (quienes estaban sentadas en otros lugares), pero cuando se acercaba la maestra, regresaban a su respectivo lugar; esta acción no significaba que la maestra no las viera, pues hubo un momento en que las alumnas le pidieron ayuda a la maestra para encontrar una palabra en la sopa de letras y ella les dijo “¿cuál comadres?”. Esto me llevó a cuestionarme cómo es que la maestra no limitaba a los niños a compartir o interactuar con sus compañeros en las actividades que les planteaba, siempre que realizaran las actividades, no pelearan o siguieran sus indicaciones.

### **4.3.3 El cambio del espacio**

Como describí con anterioridad, el club se llevaba a cabo en el salón donde cada maestro daba las clases regulares. En el caso de la maestra Cecilia, hubo dos ocasiones en que, durante el desarrollo del club, éste se realizó en un espacio diferente: las canchas de la escuela. Este cambio de espacio no se realizó durante toda la sesión, sólo duró entre 10 a 15 minutos aproximadamente.

En ambas ocasiones, la maestra hacía una especie de introducción al cambio de espacio. La dinámica seguida por la maestra indicaba preparación y un objetivo, por lo que antes de salir al patio, los alumnos preparaban el instrumento que iban a utilizar o ensayaban la canción que iban a cantar en ese espacio.

La primera vez que los niños salieron, habían terminado una guitarra con una caja de zapatos que comenzaron la sesión anterior. Cuando salieron al patio, la maestra les indicó que se sentaran en un cuadro y ensayaran una canción; una niña le preguntó “¿cuál canción?”. La maestra le respondió que cualquiera y dio ideas sobre las que ensayaron en el aula. Mientras tanto, terminaba de ponerle

ligas a una guitarra. Enseguida, Néstor (de primero), Samuel, Rafael, Lucía y Estela, Daniel, Valentina (de tercero) corrieron por el patio; sólo las niñas Johana y Sonia (de primero), ensayaron una canción, después de cerca de tres minutos le dijeron a la maestra que ya habían ensayado y le pidieron permiso para jugar; la maestra les contesto que no, que iban a ensayar. Sin embargo, el resto de los niños siguieron jugando por el patio, aunque la maestra les llamó la atención en repetidas ocasiones. Después de seis minutos la maestra se paró del lugar donde arreglaba la guitarra, les repitió que iban a ensayar, dos minutos después les pidió que se formaran para irse al salón. Esta actividad duró cerca de nueve minutos. De camino al salón, uno de los niños aventó una botella y le pegó con ella a un compañero, la maestra lo revisó y les dijo que por ello les decía que no se aventaran las cosas. Después de eso, entraron al salón y pasaron en parejas o cuartetos al frente a cantar una canción acompañados de su guitarra (Club “Juego con mi voz”, Observación 5, 30.01.2019).

El cambio de espacio rompía con el aula, y parecía que con ella, también representaba la oportunidad para jugar sin recibir alguna indicación o incluso que, al recibirla, los estudiantes no la siguieran. Parece que esto llevó a la maestra a un cambio de estrategia la siguiente ocasión que salieron al patio, para ensayar la canción que se iba a presentar el 10 de mayo: “Cielito lindo”, fueron cerca de 18 minutos, casi el doble de tiempo que la vez pasada. Pasó lo siguiente.

**Maestra Cecilia:** Vamos a salir al patio Thalía, y el lugar donde los coloque, es el lugar donde van a colocarse. ¡Ya, Antonia! Ya están grandes las dos, ya ni los niños de primero están como ustedes, ni las chicas de segundo, ¿qué les pasa?

**Thalía:** dijo que ella

**Maestra Cecilia:** las dos, las dos

**Rafael:** pregunta si hay niñas de segundo

**Maestra Cecilia:** sí, hay una niña de segundo. Antonia, siéntate. Aunque hay niños de tercero más pequeños. Nos vamos a acomodar por estaturas. Allá afuera hay otros grupos, vamos a buscar un lugar donde no podamos estorbar y, presentemos nuestra canción y ensayamos. Vamos a ver, depende de dónde este ocupado, si está ocupado, pues nos vamos al otro.

**Edsel:** esta ocupado

**Maestra Cecilia:** ¿al de allá no?, donde esta la sombra ¿no? Pues nos formamos primero (se refiere al grado), las niñas de la más chiquita a la más grande.

**Rafael:** ¡Maestra!, ¿me llevo mi agua?

**Maestra Cecilia:** sí, llévatela. Ándale V. Ahora los niños de este lado.

**Sonia:** ¿me llevo agua?

**Maestra Cecilia:** sí, porque hace mucho calor y no se me vayan a deshidratar

**Néstor:** ¿con goooooorra?, ¿maestra, con gorra?

**Maestra Cecilia:** sí, hace calor, tráiganse su gorra y su agua

**Edsel:** ooooooh [se paró en el ventilador]

**Maestra Cecilia:** desconéctalo, porque ni vamos a estar. Distancia, uno... Daniel, te esperamos. Ya, ya, así solito se apaga [le dice a sus alumnos que ven que el ventilador aún gira después de que se apagó]. Samuel,

rápido. Corran, uno, dos... Antonia, vas atrás de Gerardo, Gerardo, uno, dos, tres. Antonia, digo Daniel sabes cuál es tu lugar, rápido [Daniel, marcha fuera de la fila]

**Alumno:** por favor, ya deja de jugar [le dice a Daniel]

**Maestra Cecilia:** ya lo estamos esperando

**Alumno:** Don Ramón [refiriéndose a Daniel].

**Maestra Cecilia:** no le digan así, él debe de entender y ya lo estamos esperando... uno, dos, tres

**D:** yo me voy al último

Avanzamos y cuando llegamos al patio que se encuentra enfrente de la dirección, se escucha la canción de “Confidente de secundaria” que bailan el club “Bailo y juego” de los grados de 4º, 5º y 6º.

**Alumno:** maestra, quiero quitarme los lentes

**Maestra Cecilia:** sí. A ver, no voy a estarte gritando, te vas a ir al salón [dirigiéndose a Daniel], a ver, aquí, rápido. A ver, Estela, ya. Vente, Estela, acá. Tú, acá. Viendo para enfrente, pero aquí. A ver, Rafael, acá. Allá delante de Estela acá Daniel, te vuelves a salir y... A ver, yo sé que esta la canción y no se escucha, ¡ya, obedece! [se dirige a Daniel], sí, lo hacemos para allá, porque acá esta pegando el sol. Yo ya no la digo. ¿Te calmas? Una... ¡Estela!... [le retira a Antonia un espejo], dos, tres [todos se agarran de las manos, para tomar su distancia entre uno y otro]

**Todos los alumnos:** [cantan en un tono de voz muy bajo] de la sierra morena, cielito lindo viene bajando, un par de ojitos negros, cielito lindo

**Maestra Cecilia:** de contrabando [junto con sus alumnos para que suban el tono de voz]

**Alumnos:** ese lunar que tienes cielito lindo junto a la boca, no se lo des a nadie

**Maestra Cecilia:** cielito lindo que a mí me toca

**Alumnos y Maestra Cecilia:** ay, ay, ay, canta y no llores, porque cantando se alegran cielito lindo los corazones. Ay, ay, ay, canta y no llores, porque cantando se alegran cielito lindo los corazones.

**Maestra Cecilia:** a ver. Samuel [no canta]. Otra vez, que se escuche fuerte, ya no nos vamos a agarrar de las manos. Una... Thalfía... dos, tres.

[Cantan todos]

**Maestra Cecilia:** están viendo para allá, porque creo que les da el sol. Sale, una, dos, tres

[Cantan todos]

**Maestra Cecilia:** ay, ay... fuerte... ¿ya se la aprendieron?

**Daniel:** ¿puedo ir al baño?

**Maestra Cecilia:** no, como tú no me hiciste caso, yo tampoco te voy a hacer caso [segundos después, lo deja ir]. Una, dos, tres.

[Cantan todos]

**Maestra Cecilia:** tomen agua, tomen agua [después de un minuto]. Va la última y nos vamos. Último ensayo R y E. ¿Sí, me dejas repasar una más? [le pregunta a la maestra Verónica del club “Bailo y juego”]

**Maestra Verónica:** ¡Sí!

**Maestra Cecilia:** una y ya me voy, pero bájale. Quiero que Samuel cante o se va a su salón. Gracias [dirigiéndose a la maestra Verónica, quien ya apaga la música de su club].

[Cantan todos]

**Maestra Cecilia:** ese lunar... fuerte, fuerte

**Maestra Verónica:** luego dicen que no hacen nada, ¿eh?

**Maestra Cecilia:** la maestra los está viendo y no cantan fuerte, ¡qué bárbaros! Rafael, en tu lugar. Una más y ya nos vamos. Dile a tu mamá que una más y ya nos vamos [le dice a una niña que es hija de la maestra Verónica]. ¡Vete a tu lugar!, ¡ay, qué bárbaro! Una, dos, tres

[Cantan todos]

**Maestra Cecilia:** Oye, ¿puedes hacer las cosas bien?, quítate eso de la cabeza [se dirige a Daniel]

**Rafael:** maestra, ya se fue el sol

**Maestra Cecilia:** formaditos como veníamos, como veníamos. Formaditos. E, es de este lado.

**Néstor:** ¿podemos tomar agua?

**Maestra Cecilia:** sí, pueden tomar agua. Una, dos... tú, vas acá. Uno, dos, ¡no!... son niños bonitos... ¡ya!, uno, dos. Daniel, a qué hora tomas distancia. Uno, dos... uno, dos, tres. Ándale, Estela, vámonos al salón.

(Club “Juego con mi voz, Observación 5, 30.01.2019)

La maestra cambió de estrategia para la regulación de disciplina, pues si bien realizó en repetidas ocasiones llamadas de atención a sus alumnos por su comportamiento, para dar orden a la clase

consideró cómo formarse para ir al patio y para ir al salón, tomar distancia, asignar lugares en el patio, cantar con ellos y regular el tono de voz, quitar los distractores que llevaban los alumnos (como un espejo), que se tomaran de las manos para guardar distancia y visualizaran el espacio donde debían estar mientras ensayaban, señalarles las consecuencias si no guardaban atención.

Saberes que en las prácticas de enseñanza han sido considerados parte de ser “buenos docentes”, tales como ver la esfera humana de cada niño a través de llamarle por su nombre, los cuidados que se tienen hacia cada uno (si lleva agua, gorra, que no les dé el sol), son ejemplos de la forma en que la interacción ayuda a mantener la disciplina en un escenario diferente al aula, y tanto maestros como alumnos tienen un referente de ellos.

Aunado a lo anterior, hay situaciones inesperadas que intervienen en el mantenimiento de la disciplina en un espacio distinto al aula. En el patio, interactuaron 17 alumnos, una maestra y un entorno lleno de distractores, por ejemplo: el desarrollo de otro club en el mismo patio, la cercanía del espacio que ocupaba la dirección que implicaba —por ejemplo, entrada y salida de madres de familia, maestros, alumnos— y la implementación de un club en las canchas de arriba. Elementos que pueden intervenir en que el tono de voz sea bajo al cantar, que no quieran cantar, que un alumno con una necesidad educativa no ponga atención o no se quede en el lugar asignado por la maestra, que el club en el patio se convierta en un espacio para correr. Con la intervención de la maestra, su disposición para organizar el espacio y enseñar, cuidar, atender a los alumnos, juega un papel decisivo para convertir el patio, también en un espacio de enseñanza, no muy distinto al aula.

#### **4.3.4 Comunicación entre maestro del club, maestro titular y maestras de apoyo**

Por lo descrito hasta el momento, de alguna manera se vitaliza la escuela y las múltiples relaciones que se pueden dar en un espacio como el aula, que no sólo se limita a la interacción de la maestra con los alumnos, sino al maestro titular de cada alumno que formó parte del club y con dos maestras de apoyo. La comunicación con la maestra del club por parte de estos dos referentes pudiese ser de trascendencia para el desarrollo del club. Al respecto, el maestro Christian comentó lo siguiente (con respecto a la comunicación que tenía con la maestra titular de segundo):

**Marlen:** Y en ese sentido, ¿hay comunicación entre los maestros?

**Maestro Christian:** La verdad no. Yo no me he acercado con mi compañera. Por ejemplo, de mis niños, no sé si nos hemos acercado en el sentido de los casos especiales como en el caso de este niño Daniel que no quiere trabajar que hay que hablar con mi mamá en caso de otras chicas que le escribe en notas a otras chicas ese tipo de cosas, pero no tanto como las del trabajo no se está beneficiando una o en que nos está ayudando.

**Marlen:** ¿Cómo se desarrollen dentro del club?

**Maestro Christian:** Ujum, sí. En ese caso no hemos platicado (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019)

Como se puede leer, los maestros tenían poca comunicación con respecto a los alumnos que tenían cada uno en su club y de los que eran maestros titulares. Pareciera que esta falta de comunicación pudo interferir, incluso, en la forma de ser de los alumnos de tercero con la maestra Cecilia en el club “Juego con mi voz”, del que los alumnos formaron parte:

**Marlen** ¿y cómo seleccionaron a los niños que iban a estar en los clubes?

**Maestra Cecilia:** hicieron una, unas fichas donde anotabas tú, el niño el orden de su preferencia, y ya ponían: uno el que más, dos, el tres, el cuatro y así sucesivamente, pero aquí esa parte no la tomaron mucho en cuenta, o sea si lo hicieron pero más allá de separar, hicieron que ningún niño de mi grupo estuviera conmigo, ni con el maestro Javier [bajó el tono de voz], entonces ahí, porque todos, parece ser que el grupo de él, querían el que él tenía, y a mí no me querían mucho, pero era un club que por no menos no tenía mucha [regresa su alumno y la maestra le pregunta por su planeación; lo envió nuevamente con la subdirectora por su planeación], que este, que ya al momento de formarlos, ya no se toma tanto en cuenta eso, porque la maestra al ver las hojas, y ver qué es lo que querían los niños, pues todos se querían ir con el maestro, y tanto la otra maestra que da el de “Creando e imaginando”, pues no tenía, y entonces ya el criterio ya no fue el que tú gustes, sino ya el criterio que se hizo fue en relación a que tú no tuvieras alumnos de tu este, de tu grupo, y entonces sí hubieron inconformidades [bajó el tono de voz], sólo conmigo, porque yo tenía casi, bueno tengo casi la gran mayoría del maestro entonces fue un llorar. Hace poco también se complotaron y fueron con el director, y el maestro les dijo: “no ese les tocó”; ayer les dije: “esa es su calificación, si quieren tener tres, tres yo les voy a poner, cinco, lo que tengan”. Que a lo mejor ellos no lo toman “pues mejor no vamos a club” como están más pequeños, o sea tienes una calificación, tienes que entregar, o sea es un trabajo que, que se va a calificar en tu boleta [...], entonces yo tengo que estar con los, con los que a mí me tocó en esa situación ¿no? (Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019)

La frase “a mí, no me querían mucho” es reveladora. En el apartado de disciplina escolar, describí la conducta de varios alumnos de tercero en cuanto a que llegaban tarde, no le hacían caso a la maestra, le gritaban que no querían hacerlo; conductas que se fueron exacerbando, dando lugar al “complot” que la maestra sintió cuando fueron los niños a hablar con el director para que los cambiaran de club. Cabe mencionar que la condición de que ningún alumno de la maestra Cecilia estuviera en su club (se realizó una excepción con dos niñas nuevas que entraron en la sesión seis) y lo mismo con el maestro de tercero, sólo estaba en primaria baja, no en primaria alta. Así mismo, en el mes de abril (después de vacaciones), se produjeron cambios de club. Si bien en este trabajo de investigación no incluyó esa segunda parte de los clubes, observé que las niñas que habían ido con el director se habían quedado en el club que impartía el maestro de tercero.

La relación que había entre maestros titulares con los maestros del club también implicó comunicarse con dos maestras que no tenían club y pasaron a ser apoyo de dirección según lo comentado por el maestro del club “Bailo y juego” en la primera entrevista que le realicé

**Marlen:** ¿Y Todos los maestros dan un club?

**Maestro Christian:** Eeh, sí y no. O sea, los que escogimos club, pero si tuvimos como que respuesta de los niños de que estuvieran con nosotros eh, continuamos con el club y hay dos maestras que ya no pudieron continuar con el club o lo que ellas proponían entonces ellas están apoyando en dirección.

**Marlen:** ¿Son las maestras que de repente entran como a las sesiones?

**Maestro Christian:** Si toman asistencia, o escriben un recadito o algo así.

**Marlen:** ¿Ellas porque no pudieron estar en el club?

**Maestro Christian:** Por qué se supone que, como comentábamos, de la población que tenemos, pues sobran como que los clubs ¿no?, entonces aquí casi casi se nos dijo a ver: tú vas a tratar de poner el club que tú quieres, pero a ver de qué forma pues convences a tus alumnos ¿no? Y ya entonces en esa prueba, en esa primera prueba de septiembre que hubo, que ellos participaban en el club es donde se explicaba de qué se trataba nuestro club, hacer una prueba de lo que te decía y ya ellos podían elegir. (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019)

Las maestras a veces entraban al club “Juego con mi voz”, ya fuera una o las dos. Una intervención que hicieron fue en la clase 6; dos maestras llevaron a una niña nueva de tercero y preguntaron dónde estaba la otra niña, la maestra Cecilia contestó que la había enviado con el profesor de tercero, pues era el club que le tocaba según su grado escolar. Pero las maestras le indicaron que también iba con ella, por lo que fueron por la otra niña y la llevaron al club “Juego con mi voz” (Club “Juego con mi voz”, Observación 6, 20.02.2019). En este caso observo dos cuestiones: una, que la maestra Cecilia tenía entendido que no podía tener alumnos de su grado, por lo que envió a la alumna a otro club, y la segunda, que la organización de los clubes podía cambiar. Es posible que la decisión se cambió porque ambas alumnas eran nuevas, pero no se comunicó a tiempo a la maestra Cecilia, por lo que ella envió a las alumnas de segundo grado (de las que era maestra titular) al club “Bailo juego” con el maestro Christian. Pareciera que las maestras de apoyo fungían como vigilantes y fuentes de comunicación de los cambios que se presentaran durante la implementación y que el día terminara “a salvo”.

Las maestras también llegaron a entrar para que la maestra firmara algún documento, a ir por una niña que se sentía mal porque ya había llegado su mamá, a tomar lista y, entre actividad y actividad, compartían diálogo con la maestra o al menos una sonrisa, fungiendo también como ejecutoras de cuestiones administrativas.

### 4.3.5 Lectoescritura: “al menos, ya escribieron”

La lectura y la escritura, mejor conocidas por los docentes como un solo ámbito, el de la lectoescritura, ha sido fundamental para la enseñanza y aprendizaje en educación básica, aun en actividades que pareciera que no tienen una relación o un espacio propio —como es el caso de los clubes— y que los docentes siguen apegando con fuerza desde la renovación de libros, de programas, de innovaciones diversas que les son acercadas a través de reformas educativas en general y curriculares en particular.

Esto no es distinto para la maestra Cecilia, a quien le ha tocado vivir tres reformas educativas:

Yo trabajé en mis primeros años, me tocó el del 97, el de 1997, yo empecé a trabajar con ese, con ese plan de estudios, y era totalmente pues diferente porque has de cuenta que ya todo venía por página, qué hacer [ríe], todo, todo así muy desmenuzado. Luego me tocó el cambio del modelo del 2011, también me tocó esa reforma, este trabajar los nuevos libros, ver los, los diseños, y bueno y ooootra vez [ríe], ya son tres, me tocaron tres reformas, un cambio de libros, de programas, este, de todas creo que esta es la que menos me ha gustado [ríe]. (Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019)

Por ejemplo, en la materia de español, la maestra expresó en la entrevista que en el NME se redujeron los contenidos, pero aun así ella tiene que abordarlos para profundizar un tema, y que la mayoría de las veces “tú, lo intuyes” (Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019):

**Maestra Cecilia:** se dejan de lado, la situación de... los aprendizajes esperados disminuyen. Si tú comparas el programa del 2011, es una lista de, de este, de aprendizajes esperados, y ahora son así: cinco o seis. Antes nos dedicábamos, has de cuenta, un tema de español, entonces venían varios subtemas que tenías que trabajar en relación, y hoy nada más viene, estábamos viendo el de cuento ¿no?, y ok, tienen que desarrollar un cuento, trabajar un cuento, pero dejan de lado muchos contenidos por ejemplo, que tú los tienes que retomar para que el niño redacte su cuento: el uso de mayúsculas, la coma, el punto y aparte, el punto y coma, entonces... a la mejor el tiempo que dices bueno, nada más son tantas horas, en ese tiempo tienes que ver, no nada más el cuento como tal sino todos los contenidos que vienen implícitos, para que el niño pueda redactar un cuento.

**Marlen:** ¿pero esos ya no vienen en el...?

**Maestra Cecilia:** ya no vienen, bueno, tú los intuyes porque dices “bueno, ¿cómo va a escribir?, yo le tengo que explicar y dar mayúsculas, yo le tengo que dar punto, le tengo que dar cómo es un título, o sea tú, ver todos los contenidos que tengo que trabajar para que él pueda redactar un cuento. (Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019)

En una primera observación, la maestra les dijo en el oído el nombre de un animal a sus alumnos, para que lo imitaran y buscaran a los compañeros que tenían el mismo animal, de tal manera que formaron un equipo. Después, inventaron una canción y dibujaron el animal que les tocó. Al final, cada equipo tenía que pasar a cantar la canción, además de entregar su trabajo a la maestra como

evidencia de lo que trabajaron en esa clase; la maestra comentó que iba a construir un libro de canciones con lo que ya habían trabajado. Cabe mencionar que hubo un momento de la primera sesión en donde se acercó a mencionarme que al menos en el club los alumnos (as) ya habían escrito. Así, cada canción que veían la escribían en una hoja, entre otras: “La cucaracha”, “Campana sobre campana”, “Cielito lindo”.

En entrevista, la maestra me comentó lo siguiente:

**Marlen:** por ejemplo, de esas fichas ¿usted las modifica?

**Maestra Cecilia:** pues las modifico y yo no pongo lo que dice ahí, o sea venía una canción y dije: ¡esta canción no les va a gustar! O este, o luego no tienes el, porque luego dice que le enseñes la clave de sol, las notas y dije “yo soy sincera no, no las conozco”, entonces esa parte, o sea como qué, pero en cierto momento dije bueno, me siento capaz de llevar a cabo este club por las características, por las actividades que vienen pero va a haber cosas que no se las voy a dar, entonces dije bueno ¿qué les puedo dar que les sirva, no? Pues mejor que escriban, que redacten, que canten, que se expresen, que también les pueda servir a su vida cotidiana, o sea tienes que darle un uso que realmente les sirva a los chicos. (Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019)

Chartier (2005) plantea que la enseñanza de la lectura se ha situado como “artes del hacer” (p. 89) y retoma a Michael De Certeau para explicar que la enseñanza de la escritura se guía por cuestiones prácticas, por lo que se debe estudiar más como “táctica” que como “estrategia”. Es decir, como “arte de hacer” la escritura “no se capitaliza como producto, sino como “memoria y actos incorporados” (p. 81).

De esta manera, es posible que el club “Juego con mi voz”, fungió como el espacio en que se podía “profundizar” con los contenidos curriculares y que la escritura de canciones (ya sea inventadas o existentes, que además, eran tradicionales) podía vislumbrar cómo se ha incorporado su enseñanza, a tal grado que se realiza en un espacio que incluso sin presentar un contenido disciplinar del curriculum formal y disciplinar, la maestra hace uso de su relativa independencia para definir qué y cómo puede sustituir o dar forma a los contenidos del club y adecuarlos a los propósitos que como profesora de un grado escolar básico considera relevante, como es el aprendizaje de la lectura y la escritura.

#### **4.3.6 Elaboración de materiales y evidencias**

Los materiales de trabajo fueron realizados por la maestra para proponer las actividades a sus alumnos, y por parte de éstos como parte de las actividades en el club.

Infiero que las sesiones de este club se abordaban en dos sesiones, pues siempre que observaba el club, ya tenían avanzado parte del trabajo, por ejemplo: ya llevaban las maracas, parte de la guitarra, unos instrumentos musicales con los que hicieron un collage y pegaron en su salón. Esto último es importante, pues la maestra les tomó fotos a los collages pegados como sugerencia por sugerencia la maestra de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), para que fueran sus evidencias.

A lo largo de las sesiones observadas, la maestra mencionaba que las maracas, la guitarra, pasar a cantar fragmentos de canciones y los trabajos realizados, eran parte de la calificación de los alumnos; sobre todo se los recordaba cuando alguien no lo había llevado o no se apuraba a terminar las actividades y mostrar lo que habían hecho. Incluso, en la segunda sesión que observé, la maestra explicaba por qué sacaron determinada calificación del club en el primer trimestre; escribió en el pizarrón los siguientes valores: nivel I-5, nivel II- 7 o 6, nivel III-9 u 8 y nivel IV-10, la cual dependía de si habían llevado sus maracas y si no faltaban (Club “Juego con mi voz”, Observación 2, 28.11.2018).

El supuesto inicial fue que las evidencias servirían para la evaluación de los alumnos en el club, sin embargo, en tanto los clubes no fueron formalizados, y después se suspendió su realización, la evaluación no tuvo efectos. Es de notar que aun en un espacio no formalizado curricularmente, la exigencia de las evidencias que hace la profesora está relacionada con la exigencia de evidencias que desde la dirección solicitaban a los profesores en general.

#### **Conclusiones del capítulo**

Hasta aquí, doy cuenta de fragmentos de observaciones y entrevistas realizadas a la maestra Cecilia encargada de impartir el club “Juego con mi voz” para describir, explicar y plantear posibles núcleos de análisis de cómo la maestra tradujo lo establecido por la SEP y lo implementó en el club

a través de narrar, de manera breve, cómo fue su formación docente, y las reformas educativas que ha vivido, mismas que han configurado y sedimentado sus saberes, intuiciones y prácticas educativas vislumbradas en la forma en que llevó a cabo los clubes.

Con base en algunos fundamentos de la etnografía retomados y explicados en el *Capítulo 2. Enfoque metodológico y nociones involucradas*, así como con el uso de mi reflexividad (Guber, 2001), planteo algunos núcleos de análisis que surgieron a partir de mi posicionamiento derivados del trabajo de campo, en diálogo con perspectivas y aportes conceptuales como los de Dominique (1995), Jackson (2001), Viñao (2008), Camilloni (2007) para plantear, desplegar y comprender lo observado en los clubes, y cómo la maestra Cecilia ponía en juego diversos saberes que no tienen una entidad única y que, es posible, tienen una larga duración y han sido sedimentados por la cultura escolar, la historia escolar, la historia institucional y la formación docente.

¿Cómo comprender algunos saberes, creencias o intuiciones que la maestra Cecilia puso en juego para implementar el club? La descripción que hago a lo largo del capítulo me permitió vitalizar la escuela, su cultura escolar y lo que hacía la maestra Cecilia en el club, y que en un marco de autonomía curricular contó con cierta independencia con respecto a lo siguiente: la organización para entrar al club y para organizar a los alumnos, organizar el aula por grado, algunos papeles que fungieron los alumnos y ella misma, cómo estableció recompensas y atendió la inclusión de los alumnos con alguna necesidad educativa especial, ya fuera para buscar un aprendizaje significativo o bien, atender lo que establece la política educativa en los programas educativos.

También explico cómo algunos elementos datan de la historia escolar, como lo fue la comunicación que la maestra tenía con otros compañeros, cómo algunas maestras fungieron como posibles vigilantes o ejecutoras de cuestiones administrativas, cómo la evaluación requiere de evidencias y fue pedida por dirección, cómo los cambios de espacio y la dinámica que abrió el patio como un espacio para la enseñanza llevaron a la maestra a tomar saberes que han sido históricos para sostener la disciplina entre los alumnos, tales como tomar distancia, avanzar en filas, asignar lugares, mencionar las consecuencias de no seguir las indicaciones.

Finalmente, el desarrollo del club bajo el componente de la autonomía curricular, también le permitió a la maestra Cecilia seleccionar algunos contenidos que, tal vez, consideró prioritarios por enseñar en el segundo grado de primaria, y vio en el club una forma de profundizarlos, como lo fue la lectoescritura, misma que ha estado presente como primordial en la historia escolar, y formó parte de la evaluación y las evidencias que les pedía la dirección a los maestros.

## Capítulo 5. Club “Bailo y Juego”

La elaboración de este capítulo se fundamentó en los registros de observación y el audio de cada una de las clases del club. Para ello, describo el club en tono a núcleos de análisis que me permiten comprender lo que pasó en el club y los saberes y creencias que el maestro Christian puso en juego. Empiezo con una semblanza breve sobre la trayectoria del maestro y el tiempo en la práctica docente.

Identifico el inicio, desarrollo y cierre de las sesiones del club con relación en los siguientes núcleos de análisis: reorganización del aula, materiales y actividades de inicio que el maestro llevó a cabo para fomentar la limpieza, socialización, revisión de tareas, y que se centraban en la expresión corporal a través del uso de un repertorio de canciones con el que trabajaban ejercicios de lateralidad, coordinación, atención, y en las que se observé cómo el maestro organizó y mantuvo la disciplina para ejecutar las actividades que el club requería. Reflexiono sobre cómo el maestro tradujo el manual que le brindó la SEP, en tanto apoyo para implementar el club, cómo se guió en éste y principalmente, en sus saberes docentes para conducirse quizá con una *imagen mental* (Witrock, 1997, p. 449) de lo que haría cada día del club, espacio en el que integró contenidos como valores, canciones tradicionales, autoestima y la sana convivencia.

\*\*\*

El maestro Christian era titular de tercer grado de primaria e implementaba el club “Bailo y juego”. Parte de sus saberes como docente se construyeron por su paso en la Universidad Pedagógica Nacional al estudiar la carrera de Psicología Educativa en el año 1999. Trabajó como docente en el sector privado durante cinco años aproximadamente, y hasta el ciclo escolar 2017-2018 y al momento de la entrevista, llevaba dos años como docente en el turno matutino en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y dos semanas en el turno vespertino (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019).

El club iniciaba a las 17:00 horas después del receso, que estaba marcado por un tiempo de media hora aproximadamente: de las 16:30 a las 17:00 horas. El maestro Christian, formaba en el patio que se ubicaba en el primer nivel (lugar donde se encontraba la dirección) a sus alumnos de tercer grado escolar para dirigirse a su salón de clase. Intercambiaba diálogo con alguno que otro o indicaba que tomaran distancia; después partían a su salón.



Fig. 11 Patio del primer nivel donde se ubicaba la dirección de la escuela.

Una vez en el salón, el aula regular daba paso al aula del club. Su inicio, se veía acompañado de una reorganización del aula, de instrucciones específicas, incluso de un cambio de espacio. En las siguientes líneas, abordaré cada uno de estos aspectos organizados en distintos núcleos de análisis.

### **5.1 Reorganización del aula**

Cuando regresaban los alumnos del receso y hacían el cambio de aula regular a aula del club, había diversas situaciones a las que daba lugar el maestro para apropiarse del espacio áulico. En una ocasión, observé una de las clases regulares de este maestro de tercero antes de salir al receso. Justo a las 16:30, indicó a sus alumnos que escribieran el nombre de los integrantes del equipo atrás de un folleto que realizaban y que guardaran sus cosas porque seguía el club. Mientras, él acomodaba las mesas y sillas alrededor del salón para que sobre de ellas pusieran sus mochilas, suéteres, botellas de agua, recogieran la basura del piso, y salieran al receso.

Cuando el receso terminaba y los alumnos del club llegaban al salón, se cruzaban con los alumnos de tercero. Intercambiaban palabras o un saludo con las manos en la puerta o en el centro del salón que ya se encontraba libre para forjar las actividades del club. Todos tenían un objetivo parecido: dejar las mochilas sobre las mesas o tomarlas para irse a su respectivo club. También, la interacción que tenían los niños nos hace pensar que llevaba un proceso de socialización, entre ellos y con el maestro, que no sólo se quedaba al entrar al club, sino también en su desarrollo, a través de las

diversas actividades que el maestro implementaba en el que destacaba como prioridad la convivencia, que explicaré más adelante.

Una vez que los alumnos del club dejaban sus mochilas sobre las mesas, el maestro les indicaba que se formaran afuera del salón por estatura. Tomaban distancia, si alguno llevaba paletas de hielo, el maestro les decía que se la acabaran o la tiraran, pues en el club ya no comerían. A veces las dejaban en la ventana y cuando el maestro les decía que fueran a tomar agua, los niños iban a chupar su paleta. Con el tiempo dejaron de hacerlo, al ver que sus paletas se derretían rápido, manchaban la pared y tenían que limpiarla. También guardaban palomitas o algún dulce que llevaban, acciones que las podría interpretar como parte de un proceso de reorganización del club, y en la disciplina de los alumnos.

En cuanto a la limpieza, hubo dos ocasiones en las que el maestro (mientras los alumnos entraban al salón, se saludaban o despedían), recogía la basura y les indicaba a los alumnos que se formaran a fuera del salón, pero cuando entraban, había matices. En una sesión, el maestro pidió un voluntario para ir por una escoba. Mientras barría, les daba indicaciones a los niños sobre levantar la mano izquierda o derecha, arriba o abajo; acciones relacionadas con cuestiones de limpieza, de organización del salón y del grupo, pero también con actividades de relajación del cuerpo, lateralidad, coordinación y atención.

En otra sesión, el maestro les dijo que él primero iba a divertirse al barrer y les preguntó si se querían divertir, los alumnos respondieron que sí y alzaron las manos; mientras el maestro indicaba quién pasaba a barrer. La acción de barrer no sólo era una forma de limpiar el salón, sino una forma de que los niños se apropiaran de él, se integrara al grupo y que la percepción hacia las mismas actividades fuera divertida.

Finalmente, la reorganización del club implicó un cambio de espacio a uno de los patios de la escuela. Cuando los alumnos entraron al salón, el maestro les indicó que no se formaran en fila, porque saldrían al patio, había mucho sol. Les dijo que fueran por agua, se sentaran y salieran al patio conforme estaban sentados. Como primera mirada, se puede pensar que el cambio del espacio se debía al clima. Sin embargo, lo que pongo en la mesa de reflexión es la forma en que se llevó a cabo el cambio de espacio.



Fig. 12 Patio de la planta primer nivel a su alrededor se encontraban los edificios de los salones

Como se observa en la imagen, el patio que estaba afuera del salón tenía marcado un cuadro grande con color amarillo. Para trasladarse al patio al que se dirigían (enfrente de la dirección y que se encontraba en la planta baja), los alumnos siguieron las líneas del cuadro, mientras cantaban “El juego del calentamiento”. Con esto, el profesor mantenía orden en la organización del grupo, aun en un espacio que podría ser considerado por los alumnos como destinado para el juego.

Al llegar al patio indicado, cada uno de los alumnos ocupó una esquina de un cuadro del patio. Después, el maestro les indicó que conformaran diversos equipos de dos, cinco, siete, integrantes.



Fig. 13 En el círculo, se encuentran las canchas en las que trabajó el maestro Christian con el club “Bailo y juego”.

Luego, hicieron un círculo y mientras el maestro probaba la bocina, los alumnos pasaban una pelota entre los pies con la condición de que no podía caerse la pelota. Al mismo tiempo, bajó al patio la maestra del club “Bailo y juego” para los grados de 4º, 5º y 6º de primaria: los dos grupos se acomodaron para trabajar en el patio, con espacios delimitados.

Como se puede leer, para iniciar el club se llevaron a cabo diversas actividades que contemplaba la reorganización del aula que el maestro realizaba cotidianamente con sus alumnos de clase. Esto

me lleva a reflexionar cómo a través de ellas los alumnos de los diversos grados (al entrar al salón y cuando se cruzaban en el patio), maestros (por ejemplo, para establecer acuerdos sobre la ocupación de los patios) llevaban a cabo procesos de socialización, de integración, de apropiación del espacio (áulico o del patio), de organización de la entrada de los alumnos al club o su traslado a un cambio de espacio, matizado por formas de organización que comúnmente llevaban a cabo (como formarse en fila) o cantar una canción para ir al patio. Para los alumnos, la organización del club les demandaba acomodar sus mochilas en el lugar destinado, guardar su comida o víveres, en torno de un ambiente de limpieza y disciplina, así como barrer a través de una posible percepción lúdica del club. Todo esto, al tiempo que el maestro indicaba estrategias para relajar el cuerpo o trabajar la lateralidad (levantar la mano izquierda, derecha, arriba, abajo), coordinación (cuando pasaban una pelota) y atención.

La reorganización del club estaba marcada por un tiempo de cerca de 30 minutos y terminaba cuando los alumnos iban a tomar agua, cambiaban la canción o se formaban en filas, pero no sólo era una cuestión de tiempo, de espacio, sino también de acciones que el docente, al echar mano de su experiencia para organizar los espacios de enseñanza regulares, empleaba en este otro espacio, el patio, un lugar de juego, bajo la misma lógica del aula de clase. Es decir, el maestro Christian, echa mano de un saber sobre cómo organizar y mantener la disciplina de trabajo para abordar las actividades que el club le demandaba.

Hasta aquí, he descrito cómo era la reorganización del aula regular al club, en un espacio abierto, sin los elementos materiales que participan en dar orden, como las bancas y el pizarrón al frente, pero en el que el profesor se hace cargo a través de indicaciones que pasan por un centramiento mayor en el cuerpo de los alumnos, a partir de mantener la fila, y los ejercicios corporales que les permitan mantener la atención focalizada en las actividades del club.

En el siguiente apartado me centraré en la descripción de las actividades, indicaciones del maestro y acciones de los alumnos que llevaron a cabo para trabajar contenidos específicos.

## 5.2 Materiales y actividades de inicio

En el apartado anterior, describí cómo era el ingreso al club y la reorganización del aula acompañada por la limpieza, disciplina, cambio de espacio, socialización. Esta reorganización del club no terminaba una vez que los alumnos se formaban, entraban al salón o barrían, sino también incluía que el maestro organizara los materiales del club como una bocina, cuyo sonido debía probar, que los alumnos dijeran qué esperaban del club ese día o bien, presentar la tarea y que daba pauta para introducir una canción y un breve relato de su origen por parte del maestro. A continuación, describiré estas acciones.

Una vez que los alumnos entraban al aula del club, el maestro organizaba sus materiales: una bocina y su celular. Mientras lo hacía, a veces les ponía a sus alumnos otras actividades.

En la primera sesión, después de entrar al club, formar un círculo, entregar una hoja con la tarea, saludarse con partes del cuerpo específicas (como el pie, las rodillas, los hombros) y después con la mano derecha e izquierda, el maestro les pidió a los alumnos que guardaran silencio en lo que probaba la bocina (era nueva). No obstante, se escuchaban voces, un alumno simuló pegarle a un compañero, después le pegó y sus compañeros lo acusaron con el maestro, quien lo llamó para hacerle ver que lastimaba a su compañero. Enseguida, el maestro le pidió a una alumna que pasara una pelota hacia la derecha y mencionaran uno por uno qué esperaban ese día del club: algunos mencionaron que jugar, ir con su familia, su primo, ir al parque. El maestro siguió probando la bocina, en lo que otros alumnos sacaban juguetes y los repartían con algunos de sus compañeros (Club “Bailo y juego”, Observación 1, 7.11.2018). Como se puede leer, el inicio del club no necesariamente comenzaba con música, sino con la organización de los materiales del maestro, que se apoyó en ejercicios de relajación o lateralidad y con la expresión de lo que los alumnos esperaban del club como una forma de mantener el orden —la disciplina— más que como una introducción a la clase.

Otra cuestión que se presentaba al inicio del club era la entrega de la tarea por parte de los alumnos. A lo largo de las sesiones observadas, el maestro pidió tres tareas: la primera ocasión fue en la sesión uno cuando algunos alumnos entregaron una hoja al maestro, quien la tomó y la dejó en el escritorio (Club “Bailo y juego”, Observación 1, 7.11.2018). En las dos sesiones siguientes, la tarea

fue un pandero que los alumnos debían construir ellos mismos. En la segunda sesión sólo dos alumnos lo llevaron: uno lo había realizado él mismo y el otro lo había comprado. El maestro aclaró que debían hacerlo ellos (Club “Bailo y juego”, Observación 2, 21.11.2018), dando un lugar a la elaboración de materiales con cosas que tuvieran en casa, como lo comentó el maestro en la primera entrevista realizada con respecto al vestuario que llegaban a utilizar:

**Maestro Christian:** en ocasiones las tareas que les he dejado pues es: “tráete la canción que te gusta, nada más investigame quién es el autor, quién la canta, cómo se bailan” no sé, y entonces ellos vienen. Otra ocasión les dejé eh, pues venirse como disfrazados aaaaa, dependiendo de la música que ellos habían elegido, pero igual como son tan pequeñitos o al menos los de primero, sí me decía la mamá: “oiga maestro, ¿qué hay que comprar un disfraz?” Le digo: ¡no, no, no, no hay que comprar nada, absolutamente nada! [ríe con el maestro]; nada más bueno que si tiene una gorrita y no sé ¿no?, el chiste es que se disfracen de rapero ¿no?, en fin, más o menos es la situación, que dependiendo de la canción que más o menos ellos hayan elegido, y se pueden vestir de esa forma. (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019)

Para el maestro Christian, la tarea de los disfraces fue una manera de introducir a los alumnos a una canción, a su origen, a las tradiciones, como pasó en la tercera sesión (Club “Bailo y juego”, Observación 3, 12.12.2018).

Después de explicar cómo habían realizado su pandero, los alumnos que lo llevaron lo usaron para bailar la canción de los Chinelos, además de mencionar el origen de la canción y por qué les había gustado verla en sus casas, (parte de la tarea para ese día fue mirar videos sobre los Chinelos). El desarrollo de esta actividad la explicó con más profundidad en el apartado “Entre canciones infantiles y canciones tradicionales”.

Cerca de las 18:00 horas de esa misma sesión, el maestro pidió de tarea llevar una canción que les gustara y anotar en su libreta qué ritmo era, quién era el autor y quién la cantaba. Los alumnos debían presentar al maestro su cuaderno porque les dijo que debía firmarla. Mientras anotaban la tarea, el maestro puso música clásica y los alumnos se sentaron en el piso, en sillas y uno en una mesa. Después entró una maestra para darle algo a firmar al maestro. Cuando ésta salió, el maestro les dijo a los alumnos que contaba hasta diez y borraba; once minutos después, dos alumnos aún copiaban la tarea (Club “Bailo y juego”, Observación 3, 12.12.2018).

De esta manera, el inicio del club abarcaba varios momentos, actividades y objetivos específicos. Aunado a esto, el maestro también indicaba a los alumnos ejercicios para relajar el cuerpo en torno

a la expresión corporal y lateralidad, no sólo al inicio del club, sino durante su desarrollo y cierre, actividades que el maestro implementaban a través del baile o del juego.

### 5.3 Entre el manual, planeación, imagen mental y repertorio de canciones

Para desarrollar el club, el maestro se apoyó en los manuales que le brindó la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la dirección de “Temachtiani”. Sin embargo, realizaba ajustes con base en diversas características. Aquí un fragmento de la entrevista en la que el maestro rescata algunas de ellas.

**Marlen:** ¿Me comenta que se sigue un formato que les da SEP?

**Maestro Christian:** Bueno, en este caso es como que eh [se quedó pensando], digamos que sí nos lo da SEP pero hasta ahorita estoy tratando de ver por dónde es ¿no?, porque como ellos nos mandan este el, pues el programa que nosotros tenemos que seguir, eh, no sé si es una sugerencia de alguna página o algo porque eso, la verdad es que no lo sé, pero nos dieron ese formato para que nosotros podamos seguirlo. Eh, y de hecho pues la mayoría se supone que estamos apegados a eso que nos dio dirección, lo seleccionamos, lo leemos y ya nada más vamos haciendo ajustes, pero sin perder en cuenta el fin o el propósito que conlleva este programa.

**Marlen:** ¿Ustedes entregan esos ajustes por separado de forma escrita?

**Maestro Christian:** Debemos de entregar este, la planeación de lo que realizamos todos los días este, lunes junto con la planeación que nosotros trabajamos, este tengo que entregar la planeación del club.

**Marlen:** ¿Cómo hace la selección de las canciones que va a dar a los niños?, me comenta que son las que les gustan a los niños

**Maestro Christian:** Ah bueno, lo que pasa es que, en el club, cómo se puede explicar, mmmm como en ese programa que nos dan ¿ajá?, ahí vienen por sesiones, son 20 sesiones. Entonces de acuerdo con lo que yo voy leyendo digo “ahhh” ... como yo no tengo los tracks, entonces esto lo puedo hacer con otra canción, o sea yo la trato de seleccionar ¿no? Por decir, si vamos a mover las manos o el cuerpo a ellos les manejé algunas canciones como las de este... ay, ¿cómo se llama ésta? Una que se llama “Tirititita” en donde eres una tiritita y tienes que mover las manos los pies y así, otro que... El que da las órdenes, pero [ríe] ya se me olvidó este pero bueno las voy sacando, dependiendo de lo que yo vaya leyendo. Y en otras ocasiones, por ejemplo, manejan [se refiere al manual] juegos como en el juego de, de bueno, lanza un trapo o algo así, y el chico que la cache pues tiene que tratar de hablar o de explicar por qué mueve la mano, por qué mueve el pie. En fin, lo vamos relacionando también con algunas asignaturas en este caso, por ejemplo, con el aparato locomotor o así. Y este, y es donde entonces yo trato de hacer el ajuste con las canciones que yo seleccioné, pero con lo que viene ahí. Hay momentos en los que te dice: “que el niño escoge la canción” ¿no?, o “entre todos escogemos la canción” y entonces igual, qué canción les gustó más, que Tatiana trajo esta canción, este Toño trajo esta canción y en fin ¿no? Y ya de ahí vemos cuál es la que más les llamó la atención a ellos, y se supone que al final tenemos que presentarla ante los papás, ante la escuela y tenemos que diseñar nuestro vestuario, tenemos que realizar invitaciones y todo eso, es lo que vamos llevando poco a poco. Ahorita, por ejemplo, mi trabajo ha sido sobre la convivencia, sobre el aprendizaje de los pasos, sobre qué pueden expresar para que posteriormente entonces ahora sí, vayamos a hacer las invitaciones, los vestuarios y pues ya presentar. (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019)

El maestro utilizó el manual que le brindó la dirección como apoyo para implementar el club, aunque desconocía de dónde provenía; realizaba una planeación con los ajustes que él consideraba adecuados, por lo que seleccionaba canciones y actividades.

El manual del proyecto “Bailo y juego”. Documento base. Material para el docente (SEPB, s.f.), proponía 20 sesiones en torno a lo siguiente: objetivos, actividades de inicio (movimientos corporales), desarrollo (con el apoyo de música grabada, poner pasos para una coreografía, así como preparar la escenificación a padres y/o madres de familia), y cierre (expresar emociones, sensaciones, etc.). Durante la entrevista, el maestro mencionó dos cosas: que leía el manual para “sacar” las actividades y realizaba ajustes considerando el propósito de las sesiones y que, con base en ello, hacía su planeación del club (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019).

Lo anterior, nos lleva a pensar que el maestro se adentró al manual, sus planteamientos, alcances, propuestas, contenido, es decir, a su *lógica de estructuración* (Serrano, 1989). Misma que le permitió planear cada clase del club y si bien el maestro no tenía de manera visible el manual o la planeación que hacía clase con clase, podemos pensar que el maestro tenía una *imagen mental* (Witrock, 1997, p. 449).

El club tenía actividades de inicio, desarrollo y cierre. El maestro llevaba a cabo algunas actividades que planteaba el citado manual, tales como: mover las manos con el cuerpo, juegos para explicar por qué movían una parte del cuerpo y, si bien el manual marcaba que las coreografía montadas por los alumnos en el club las presentarían con los padres y madres de familia y diseñarían una escenografía a lo largo del club, el maestro le dio prioridad a la convivencia y aprendizaje de diversos pasos (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019). Dentro de los ajustes que se hicieron a lo largo de las sesiones observadas fue que el manual proponía que los alumnos elaboraran una escenografía específica para toda una clase o invitaciones para la puesta en escena de un baile, pero el maestro las orientó en bailar más de una canción durante la clase con variedad de pasos, relajarse, en diversas formas de organización de los alumnos (en filas, en parejas, en círculo). Cabe mencionar que en una plática informal, el maestro me comentó que retomaba alguna canción que bailaran mucho en el club para presentarla en un día festivo como el día de las madres, de tal manera que el aprendizaje de la puesta en escena en realidad se practicaba a lo largo del club, pero sin ser sólo una canción la que se bailara o preparara a lo largo de una clase.

Un tercer elemento que pongo en la mesa de reflexión es cómo el maestro seleccionaba las canciones y actividades para implementar en el club. Durante la entrevista el maestro Christian mencionó que relacionaba las canciones con contenidos del programa, tales como los movimientos del cuerpo con el aparato locomotor o bien, los niños pedían alguna canción conforme a sus gustos (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019). Este último punto, pudo deberse a que el manual en el que se guió el maestro, no venía el nombre de ninguna canción o algún enlace para obtener los tracks.

Pese a ello, cada día del club y cada que terminaba una canción, el maestro acudía a su celular, movía el dedo de arriba hacia abajo sobre la pantalla y ponía una canción, es decir, en su celular había un *repertorio de canciones*. Traigo aquí la idea de repertorio en relación con aquello que los maestros configuran a partir de sus experiencias como parte de un curriculum no escrito (Corbetta y Dussel, 2018, p. 15)<sup>12</sup> y que surgen a partir de la falta de sugerencias en el programa de estudios (p. 18).

Cuando el maestro Christian seleccionaba una canción de su repertorio de canciones, a veces algunas se repetían, otras no se volvieron a escuchar. La selección cobraba matices de acuerdo con posibles objetivos específicos, una *colección viva* para interpretar y analizar (Marchán Fiz; Jiménez, citados en Corbetta y Dussel, 2018, p. 21), desde la práctica del maestro y lo que hacían los alumnos.

---

<sup>12</sup> En el texto “Los repertorios visuales en la educación artística. Historia del arte, cultura visual global y curriculum en las colecciones visuales de docentes argentinos” Corbetta y Dussel (2018) escribieron en torno a las siguientes cuestiones: cómo la escuela “es y ha sido productora de visualidad” (p. 17), cómo persisten prácticas de enseñanza artística aún formales, que la obligatoriedad les pide a los maestros adaptarse a la edad de los estudiantes y a la tecnología como nuevo medio de enseñanza (p. 17), así como a una “renovación disciplinar” (p. 18). Sin embargo, en la educación artística no figuran sugerencias de imágenes que los maestros pueden enseñar (p. 18). Por lo que su análisis está centrado en cómo estas formas ingresan al aula (p. 18), a través de las imágenes que utilizan los docentes para enseñar educación artística en escuelas secundarias de Buenos Aires, Argentina, tales como uso de mandalas, pinturas vanguardistas del siglo XX, del Renacimiento, entre otras; como elementos poco mirados, pero que expresan una forma de mirar e interpretar el arte, la historia, educación, visualidad mediada por la tecnología (p. 17). Retoman autores como Mirzoeff, Groys y Pollock (estudios visuales), Bernstein, Popkewitz con su “sociología histórica del currículum (p. 15), Falconi con la noción de “repertorios visuales de los docentes [como aquellos que] surgen a partir de ese espacio de vacancia; son carpetas o portafolios de los docentes que se van armando con criterios que ellos mismos definen en su formación y en el ejercicio de su profesión (Falconi, citado en Corbetta y Dussel, 2018, p. 18).

Las maneras en que el maestro indicaba a sus alumnos cómo bailar o cantar una canción, las identifiqué en tres grandes clasificaciones en ese repertorio usado por él: juego infantil, canción infantil y canciones tradicionales.

### 5.3.1 Juegos infantiles

La palabra juego la hemos escuchado y llevado a la práctica desde que somos niños en diversos contextos: casa, familia, escuela, amigos, vecinos, primos. Es por ello que tiene diversos significados e interpretaciones. Mantilla, (1991), afirma que es desde la disciplina de la Psicología donde han emergido más teorías sobre el juego infantil, y distingue dos líneas de interpretación: analizar el juego desde la educación de manera general o el juego como una forma de expresar situaciones de conflicto y que “hacen simbólicamente referencia al mundo inconsciente del que juega” (p. 102). Para el análisis del club “Bailo y juego” centraré el juego infantil desde una perspectiva educativa, a la luz de la práctica docente del maestro Christian, más que abocarme al contenido de la canción.

Para aclarar esta distinción, cabe una aclaración sobre qué es el juego desde lo educativo. De acuerdo con Ruíz, (2017), el juego es un elemento que favorece el “desarrollo integral de los más pequeños” (p. 2). Analizó diversos autores<sup>13</sup> en torno a la definición de juego y planteó lo siguiente:

La mayoría de los autores consideran que el juego es una actividad innata, que surge de forma natural. Es a través del juego como los niños se relacionan con otros niños, con los adultos y con su entorno, aprendiendo por tanto a desenvolverse con diferentes personas y conociendo el mundo que les rodea. A través del juego los niños exploran, aprenden, se comunican por primera vez con los adultos, desarrollan su personalidad, fomentan sus habilidades sociales, sus capacidades intelectuales, resuelven conflictos, etc. (...) el juego es una herramienta esencial para el desarrollo psicomotor, afectivo y social de los más pequeños (Ruíz, 2017, p. 6)<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> En el artículo “El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil”, Ruíz, (2017) analizó el papel que tiene el juego en el aula en edades de entre 0 y 6 años (p. 4), para favorecer su desarrollo (p. 3), así como “las creencias y los conceptos que los docentes tienen sobre el juego y la forma en que lo utilizan en el aula” (p. 3). Utilizó la observación participante y la entrevista en profundidad (p. 2). Retomó autores como Cheng y Stimpson en cuando a que hay muchos docentes que no hacen uso del juego (p. 2), como una “metodología de trabajo” (p.3). Analizó nociones de juego de autores como Spencer (1855) citado en Monañés y otros (2000), Gross (1989), Piaget (citado en Delgado, 2011), Ortega Ruíz (1992), Huizinga (1968), citado en Del Toro (1987), Bruner (1986) citado en Zabalza (1987), teorías del juego, características del juego, en las que se basa en autores como: “Zabalza (1987), Palacino (2007), Romero y Gómez (2008), Chacón (2008), Antón (2007), Bañeres y otros (2008), Delgado (2011) y Torres (2015)” (p. 14).

<sup>14</sup> Ruíz, (2017) planteó diversas características y funciones del juego, entre ellas se encuentran las siguientes: el juego es una actividad “universal (...) lúdica [divertida], placentera” (p. 14), que permite no sólo conocer un entorno, sino

En una latitud similar, Meneses, M., Monge, M. (2001), escribió que el juego es una “actividad necesaria, ya que contribuye al desarrollo integral del infante” (p. 113), pues implica interacciones sociales, cognoscitivos, motoras. Retoma a Zapata (1990), en cuanto a que los niños aprenden mediante el juego (citado en Meneses, y Monge, 2001, p. 114), argumentando que el juego debería ser “eje central del programa [...] entre los que se puede citar la contribución al desarrollo del potencial cognitivo, la percepción, la activación de la memoria y el arte del lenguaje” (p. 114). Así mismo, el niño aprende a usar el cuerpo y a ubicarlo espacialmente (p. 115).

Por su parte, Aguilera-Vázquez (2011) estableció que la educación musical se fomenta en tres esferas del niño escolar: psicomotora (al coordinar una respuesta rápida e inmediata conforme escucha una canción), intelectual (fomentando procesos de imaginación, memoria de la letra de la canción y de los “esquemas rítmicos” (p. 55), afectiva (autovaloración y representaciones afectivas y emocionales), (p. 55). De tal manera que el juego “es una herramienta esencial para el desarrollo psicomotor, afectivo y social de los más pequeños” (p. 6). (Ruíz, 2017, p. 6)

Una perspectiva para analizar el juego es como una forma de socialización, de contacto con el mundo inmediato (como la familia, escuela) y mediato (como su cultura), a través del uso de sus habilidades de atención, memoria, comunicación; o de sus destrezas al usar su cuerpo, puede entenderse como una *cultura material* (Sarmiento; Warnier, citados en Navarro-Adelantado y, Lavega, 2016, p. 174). De tal manera que el cuerpo del maestro y el de los alumnos, fueron uno de sus materiales para desarrollar el club.

El club “Bailo y juego” implicaba usar el uso del cuerpo a través de diversas actividades, tales como juegos infantiles, canciones infantiles o canciones tradicionales. Aguilera-Vázquez (2011) establece la diferencia entre canciones infantiles y juegos cantados. Los primeros se caracterizan

---

también las “capacidades y limitaciones” (p. 14), permite comunicarse, expresarse, moverse, tener una actividad psíquica que permite la socialización (pp. 14, 16). Es una “actividad seria”, que tiene “un fin en sí mismo” donde importa el proceso (p. 15), por lo que puede ser una herramienta para potenciar el aprendizaje significativo a través de la motivación (p. 15) y el miedo a fracasar disminuye (p. 16). Esto ayuda a “una función de adaptación afectivo-emocional” (p. 16), como medio de expresión de emociones, miedos, roles, normas sociales, que mejoraría la autoestima (p. 16), de tal manera que, el juego tiene un “carácter holístico” (p. 17). La autora, reflexionó que hay diversas formas de pensar el juego, y también en “la forma de llevar a cabo el juego en los maestros” (p. 2).

porque los niños cantan, pero no realizan movimientos, y los juegos cantados se relacionan con coreografías, saltos, hacer ruedas (p. 56).

En el caso del club “Bailo y Juego”, el maestro realizó actividades donde a veces cantaban y otras no, pero el uso del cuerpo sobresalía, y a veces fue acompañado del uso de una pelota. Sus cuerpos se movieron en el salón y en diversas formas: en círculo, en fila, sentados de manera aleatoria. También efectuaron movimientos diversos como el de hombros, de lateralidad, imitaron un movimiento realizado por un compañero. Dependía de las canciones o juegos infantiles que el maestro seleccionaba y su uso, como dar una indicación, saber qué hacer: como guardar silencio, esperar un turno, imitar una acción, entre otras.

El maestro Christian, comentó que el club estaba orientado a tres aspectos principales: el conocimiento y movimiento del cuerpo, la autoestima y la convivencia. Con respecto al primer elemento, el maestro comentó lo siguiente:

**Maestro Christian:** Pero va mucho a, aaaa que conozcan su cuerpo, que muevan su cuerpo, al reconocimiento de esa parte, y pues sobre todo a la, a la convivencia. Entonces las canciones que he elegido pues es para eso ¿no?, para que ellos vayan manejando partes de su cuerpo, ahora vamos a realizar esto, esto otro, y en cuestión de los pasos eh, aunque no le ponemos nombre y que hay pasos que yo también no me sé los nombres, pero bueno ellos hacen por realizarlos ¿no? (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019)

Al inicio de las sesiones el maestro indicaba que los alumnos se saludaran de varias maneras: con partes del cuerpo como las manos, los pies, los hombros, con la mano izquierda o derecha, aunque algunos se equivocaban, levantar la mano derecha, izquierda, que se pararan o sentaran, adelante, atrás mientras el maestro barría el salón. Dentro de la jerga de la psicología educativa, estas actividades trabajan la lateralidad de los alumnos. Es posible que el maestro las implementaba para que mientras acomodaba el salón, los materiales, tuviese la atención y orden de los estudiantes.

Otro uso de los ejercicios de lateralidad fue para introducir a un ritmo para bailar. En una clase los alumnos jugaron adelante, atrás, izquierda, derecha. En seguida, el maestro les dijo a los estudiantes que movieran los hombros y que con ellos le ponían sabor, después puso “El burrito sabanero” al ritmo de salsa (Club “Bailo y juego”, Observación 2, 21.11.2018).

También, el maestro puso ejercicios para controlar el cuerpo, por ejemplo, cuando les pidió a los alumnos que formaran un círculo. Para ello, debían abrir sus piernas y unir sus pies con los compañeros de al lado y entres sus piernas, rodaban una pelota. El juego tenía como condición que no despegaran los pies e implicaba que los niños estuvieran agachados, atentos a la pelota, y controlar su cuerpo para no caer, pues si esto pasaba, salían del juego. Al final, ganaba el niño que lograba tener el control de la pelota y de su cuerpo (Club “Bailo y juego”, Observación 1, 7.11.2018); Club “Bailo y juego”, O3). Cabe aclarar que a veces había un ganador, otras veces hubo dos ganadores o bien, el maestro decía en voz alta “otra oportunidad” y los alumnos repetían con él, de tal manera que no había ganadores del juego (Club “Bailo y juego”, Observación 5, 27.02.2019), constituyendo más que un juego de competencia, una forma de trabajar en equipo y fomentar el equilibrio del cuerpo.

Hay otras actividades que el maestro realizaba como una forma de distensión o para reorientar la atención. Una de ellas fue en la sesión dos. El maestro (después de bailar el burrito sabanero al ritmo de salsa y faltando siete minutos para las 18:00 horas), les dijo a sus alumnos que les tenía una noticia buena y una mala: la mala es que se había cansado, la buena era que la alumna Keila le pondría baterías. Después, les dijo a sus alumnos que le pusieran baterías al compañero de enfrente (Club “Bailo y juego”, Observación 2, 21.11.2018), acción que le permitió al maestro recuperar la formación en filas que tenían.

Otro juego infantil que el maestro implementaba con cierta regularidad era el de “Gigantes y enanos”. Después de bailar, sentarse en el piso, preguntarles a sus alumnos que no se jalaran y no obtener respuesta al preguntar si sabían de dónde era el baile de los Chinelos, en un tono de voz alto les preguntó quién quería jugar, comenzando a decir “gigantes, enanos”, (Club “Bailo y juego”, Observación 2, 21.11.2018), permitiéndole al maestro atraer la atención de los alumnos y generar un ambiente de distensión. Otra forma de implementación de este juego infantil fue que el maestro fomentaba el valor de la honestidad cuando perdían (Club “Bailo y juego”, Observación 4, 16.01.2019; Club “Bailo y juego”, Observación 5, 27.02.2019).

Para finalizar la sesión, a veces el maestro les indicaba que señalaran lo que les dijera, más no lo que hacía, es decir, sí él decía rodilla tocándose la cabeza, los alumnos tenían que tocarse la rodilla;

pocos se equivocaban y ponían atención. Después pasó lista, jugaron la papa caliente y hubo “juego libre” con una pelota, mientras el maestro guardaba sus cosas (Club “Bailo y juego”, Observación 2, 28.11.2018).

Hubo actividades para organizar equipos. El maestro les decía que formaran equipos de 2, 3, 4; el último número que daba por lo general era equitativo al número de filas con el número de alumnos que debían formarse (Club “Bailo y juego”, Observación 4, 16.01.2019). Una de las actividades para trabajar en filas, fue que los alumnos se sentaran en el piso y pasaran por encima de sus cabezas una pelota que no debía caerse. Cuando la pelota llegaba al final de la fila, el último alumno tenía que cambiarse del lugar al inicio de la fila, y así sucesivamente, de tal manera que ganaba la fila, en la que todos los integrantes de la fila regresaran a su lugar inicial (Club “Bailo y juego”, Observación 6, 13.03.2019), fomentando la atención y memoria de los estudiantes.

Como parte de las actividades de distensión, en una ocasión el maestro les pidió a sus alumnos que se sentaran en círculo (a algunos les indico en dónde sentarse), cerraran los ojos e imaginaran lo que él iba diciendo:

**Maestro Christian:** Cierra tus ojos, imagínate que estas en la playa [los niños hablaron fuerte, el maestro pidió a uno de ellos que no se suba en la silla, que se sentara en el círculo, que iba a hablar con su mamá o papá en la salida], cierra tus ojos, acuéstate, cierra tus ojos, cierra tus ojos, acuéstate, cierra tus ojos, acuéstate, cierra tus ojos. Imagina que estás en la playa, chico. Y de pronto, ¿qué crees que va a pasar?

**Alumno:** ¿qué?

**Maestro Christian:** shhhh, de pronto, comienza a soplar el viento. Siéntelo en tu cara, siente el viento en tu cara, ¿ya lo sentiste?, siente el viento en tu cara. El sol, comienza a esconderse. El sol, comienza a esconderse, ¿quién comienza a salir?

**Alumnos:** la luna

**Maestro Christian:** la luna, ¿verdad? Se hace de noche. Jesús, siéntate bien y comienzas a ver el cielo, así acostado, cierra tus ojos, cierra tus ojos, ¿qué son esos puntitos que están brillando?

**Alumnos:** Las estrellas

**Maestro Christian:** Las estrellas, ¿verdad? Chicos, ssssh, sshh, shhh, ya deja a tu compañero, shhhh, shhh, acuéstate, shhhh, cierra tus ojos, cierra tus ojos, estamos imaginando, cierra los ojos. Después de que ves brillar las estrellas. A ver, párate, párate y siéntate, párate, párate allá, párate allá, párate allá, ahí siéntate. Y ahí se queda. No quieren participar, no participen

**Alumno:** Maestro [el maestro lo interrumpió]

**Maestro Christian:** nooo, estoy observando. Cerramos los ojos, cerramos los ojos. A lo lejos, observas un barco. A lo lejos, observas un barco, ¿ya lo observaste?, ¿sí? Está obscuro, pero se ve con la luz de la luna, se ve con la luz de la luna. Bien, hasta ahí, abre tus ojos, siéntate, círculo. Ya nos vamos a ir. Toma tus cosas, te sientas en círculo. Toma tus cosas, te sientas en círculo. (Club “Bailo y juego”, Observación 4, 16-01-2019)

La actividad del fragmento anterior, en la jerga de la psicología es usualmente llamada “imaginería”. A través de ella, el maestro puso un ambiente de distensión, relajación y de

imaginación interior de cada uno de los niños en la que, conduciéndolos con su voz, planteó diversos escenarios que invitaron a los niños a despertar sus sentidos, tales como: el tacto (al sentir la arena, el sol, el viento), el oído (quizá, imaginaron el sonido del mar, de alguna gaviota, del barco, de la noche), así como despertar emociones (como alegría, asombro, curiosidad) al sentir la arena, cuando el sol se escondió y llegó la obscuridad pero la luna los alumbró y se fue de manera tranquila junto con el barco, al tiempo que los niños abrieron sus ojos. Si bien casi al terminar la actividad hubo alumnos a los que el maestro les llamó la atención, los invitó a recrear la actividad y los indujo a un espacio de tranquilidad, de conectarse con ellos mismos y sus emociones.

Otro elemento que el maestro comentó en la entrevista es que el club también estaba orientado a fomentar la autoestima de los alumnos a través de la expresión corporal grupal y en festividades:

**Marlen:** ¿Y usted decidió el club que da, o...?

**Maestro Christian:** Sí en ese caso yo lo decidí. También en la junta de consejo se manejó eso, eee, de acuerdo a nuestras habilidades, a nuestras capacidades que nosotros eligiéramos qué clubes ¿no?, podíamos dar, en mi caso pues como que me gusta bailar pues pongo esto. Y la argumentación pues bueno, es esa precisamente: el que hay chicos que a lo mejor lo veo que en los festivales que a la hora de hacer un bailable, pues se cohíben, no quieren participar este, tienes que dejar un trabajo mientras tú estás con otros chicos y este entonces, en ese sentido sí trabajamos desde un principio pues trabajamos toda esa parte de autoestima pues solitos, se van solitos ¿no?, les va a gustar mucho. (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019).

Para el maestro Christian, la autoestima de los alumnos se veía en los bailables de la escuela, en grupo, o que la expresión de si les gustaba o no el club. Ante esto, el maestro mencionó que fomentaba la autoestima a través de bailar mediante el modelaje, bailaban canciones que les gustaran, expresaran lo que sintiera.

**Maestro Christian:** es música que ellos quieren, entonces la ponemos, este la cantan, la bailan y algunos bueno, pues hacen por hacer eh, algunos movimientos, otros que de plano no. Hay actividades donde digo, bueno vamos a ponernos todos en círculo y pasa no sé quién, por ejemplo, este, Toño ¿no?... Pasas eh, pasas a poner un paso y ahí es cuando notas también el chico que ¿eh?, tiene más habilidades, o que no tiene pena ¿no?, a otros que, aunque son este, eh... latosos o tremendos vamos a ponerlo así con esa etiqueta que aunque no debe de ser así pero, a la mejor te das cuenta que es cuando les cuesta trabajo, cuando ya todos lo están viendo como que no quieren ¿no?, y le das pena o no quieren hacerlo o lo hacen pero así como que muy, muy este cohibidos ¿no?, entonces esas son las cosas como que yo creo que el club sí nos está ayudando, a que los chicos realmente comiencen a expresarse. Cuando tenemos una actividad, hay chicos que pueden expresar perfectamente lo que sienten, si les gustó o no les gustó, pero hay chicos que no, hay chicos que a la hora de comentarme nada más repiten lo que otros compañeros dicen o este o: “aaa, sí me gustó porque sí”, y nada más. Entonces siento que esa parte ha estado tratando de ayudarnos a que ellos pues, puedan ser expresivos eh, y, pues sobre todo que como te comentaba ¿no?, eh, trabaja sobre todo la sana convivencia, pues hasta ahí es más o menos lo que he tratado hacer. (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019).

Un ejemplo de expresión corporal fue la de “Espejo”, donde los alumnos tenían que imitar el baile que les decía el maestro, luego un compañero, con la condición de que no podían hablar (Club “Bailo y juego”, Observación 3, 12.12.2018).

También, en una sesión el maestro realizó equipos para hacer filas, dentro de las filas, los alumnos se enumeraron. El maestro les indicó qué número de cada fila pasarían al centro a bailar: primero pasaron los alumnos que tenían el número uno, después pasaron los que tenían el número dos y así sucesivamente. Cuando los alumnos que el maestro indicaba estaban en el centro, el maestro puso una canción y los alumnos bailaron por un lapso de cinco segundos; quien mejor realizó los pasos de baile, ganó. Después pasaban los números dos, y así sucesivamente. Al final, pasaron todos los ganadores y bailaron por un ganador (Club “Bailo y juego”, Observación 4, 16.01.2019).

Un tercer elemento que el maestro manifestó trabajar en el club, y que sostuvo a lo largo de la entrevista, fue que estaba más orientado a la sana convivencia:

**Marlen:** Bueno es un primer acercamiento para que igual me platique ¿cómo es que usted ha operado el Nuevo Modelo Educativo en cuanto a los clubes?, ¿cómo lo siente?

**Maestro Christian:** ok, en cuanto a los clubes. [...] Menciona mucho pues sobretodo la convivencia de los chicos ¿no?, entonces es lo que más me gusta porque es lo que trato de trabajar con ellos, aunque la verdad esa ocasión que estuviste ¡híjole, jamás había comportado así los chicos!, y sí estuvo un poco complicado ese día. De ahí para acá este, ha funcionado, eeh... he visto mejor convivencia entre los chicos entre las chicas, más cuando pongo actividades este, de pares y que, de entrada, muchos al principio, de que, “no, yo con los niños no, o yo con las niñas no”, en cuestión del, del sexo opuesto. Pero en ese caso, este, eh, vamos lo traté de manejar de tal forma que ni cuenta se dieron. Y así, así me ha funcionado, entonces, eh, en cuestión de la convivencia, creo al menos el club de “Bailo y el juego” está funcionando bastante bien con ellos. (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019)

El maestro identificó el tiempo como un posible infortunio, ya que en la escuela se acordó implementar el club en una hora y media cada sesión, pues la atención de los niños se dispersaba con facilidad, motivo por el que tenía que “realizar actividad tras actividad” (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019). Así mismo, afirmó que debido a que tenía alumnos pequeños (de primero y segundo grado), no le tomaban “el gusto” a la actividad de bailar y jugaban de manera brusca.

**Maestro Christian:** desafortunadamente pues a lo mejor [mencionó fuerte la sílaba jor] eh, y quizás, creo que eh, el tiempo es el que a lo mejor, eh, se complica un poco porque a lo mejor el tiempo estaba destinado como para... más o menos cada sesión de 50 minutos, y sin embargo aquí el arreglo que se realizó con la escuela, pues fue de casi la hora y media porque empezamos luego después del recreo, porque empezamos a las cinco y terminamos a las 6:30, entonces como que si es mucho tiempo para las actividades que que tenemos ¡¿no?! O

sea como que si no estoy así completamente con ellos (chasquea los dedos) se me van de las, de las manos. Esa es una de las situaciones que más posiblemente es el tiempo... entonces ya sé que con ellos tengo que, una actividad tras una actividad tras otra este, eh como están chiquitos eh... siento que a lo mejor el... ¿cómo se puede explicar? [se quedó pensando]... Como que la actividad a veces pues, no la toman como, como el gusto ¿no?, así de, de: “aaa, pues yo bailo, porque me gusta”. Por ejemplo, a los más grandes que ya saben por ejemplo que les gusta bailar y quieren estar en ese club ¿no? Y este... y... Acá más bien es como aaa, pues... Como que se oye bonito o los metieron por listas así nada más, entonces quedan ahí, ¿no? Y entonces bueno ya el interés adentro, del real, en algunos chicos sí les gusta bailar, en cambio otros van más al juego, pero al juego brusco, al juego pesado, eh... falta de, cooomo, como de ese interés total ¿no?, a la actividad a lo mejor pues si fuera pintura, les gusta más pintura que baile un juego, pero ellos están en baile y juego ¿no? (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019)

Además del tiempo, a lo largo del club se presentaron situaciones de conflicto entre los alumnos: como pararse, no hacer caso a las indicaciones, pegar a los compañeros. El maestro realizó diversas estrategias para reorientar la atención o para fomentar la convivencia entre los alumnos.

Con base en mis registros de observación, en la sesión cuatro (Club “Bailo y juego, Observación 4, 16.01.2019) los alumnos tuvieron situaciones de conflicto en las que el maestro intervino de diversas formas, tales como: alzar el tono de voz al dar una indicación para tener la atención de los alumnos, pedir “otra oportunidad”, frases de cuidado, guardar voces o mencionar “Hao Indio”. Un ejemplo. El alumno Matías no se colocaba en uno de los cuadros como lo pidió el maestro, por lo que lo mandó a sentarse. Después, Alejandro corría por el salón, y el maestro también lo mandó a sentarse, pero comenzó a molestar a Matías, por lo que el maestro decidió sentarlos por separado. Mientras el maestro les decía que dieran un paso conforme él golpeaba un pandero, otros alumnos se empujaban o levantaban el brazo y golpeaban a otro compañero; el maestro les dijo que recordaran que la frase era cuidar a sus compañeros.

En esa misma sesión, el maestro utilizó el recurso del diálogo: le preguntó a un alumno qué le pasaba, que no estaba siguiendo indicaciones, que así no era el juego, sólo era levantar el brazo, sin lastimar o pegarle a alguien; les preguntó a los alumnos si les había quedado claro. Después le preguntó a uno de los alumnos si no quería jugar, si ese taller no le gustaba, que así no era el juego, que ahí les gustaba bailar y jugar.

El maestro les dijo que no era para juzgar brusco, o luchitas. Les pidió que se levantaran, los alumnos reían, el maestro entrelazó sus manos mientras los veía. Algunos les decían a sus compañeros que “las voces”, “y las voces, ¿qué?”, “Matías, deja de reírte” (Club “Bailo y juego”,

Observación 4, 16.01.2019)). El maestro le pidió a Matías que pasara al centro a hacer la actividad enfrente de los demás. La actividad era “la camisa mágica”. Al final, el alumno no la realizó y el maestro siguió con la actividad.

El maestro pidió formar un “círculo gigante”, mientras le pidió a un alumno que no jalara a su compañero, y le indicó que, si no quería jugar, lo expresara al director de la escuela; después le preguntó si se quería quedar. Enseguida, el maestro les dijo a sus alumnos que iba a atrapar sus voces, que era importante seguir indicaciones y les preguntó por qué creían que era importante guardar sus voces. Algunos de los alumnos contestaron:

“Para entender lo que tenemos que hacer”  
“Para que no nos lastimemos”  
“También entender, para que perdamos en el juego”  
(Club “Bailo y juego”, Observación 4, 16.01.2019)

Cuando los alumnos hablaban y no escuchaban o hacían lo que el maestro les decía, éste con tono de voz alto, mencionó el “Hao Indio”:

**Maestro Christian:** guardamos silencio [Risas de los niños. Con un tono de voz alto, el maestro dijo lo siguiente y los alumnos repitieron cada renglón].

**Maestro y alumnos:**

Hao,  
pluma blanca,  
dice que todos,  
pero que todos todos, guardemos silencio,  
y me escuchen a mí

**Maestro:** ¡Bien!, silencio. Ok, hasta para acá.

[El maestro continuó acomodando a los alumnos en cuanto a distancia entre las filas]. (Club “Bailo y juego”, Observación 3, 12.12.2018)

[En otras ocasiones, las indicaciones fueron las siguientes]:

Crucen los brazos

Guardemos silencio. Nadie habla.

Se callen (Club “Bailo y juego”, Observación 4, 16.01.2019)

El cierre de la sesión también fue una oportunidad para que los alumnos expresaran qué les había gustado del club o cómo había sido su comportamiento en ese día.

**Maestro Christian:** Necesitamos comentar, ¿cómo les fue el día de hoy?, en esta sesión

**Alumnos:** bieeeee [en tono de voz fuerte todos los niños]

**Maestro Christian:** ¿bien?, ¡híjoles! A ver, escuchamos a su compañero

**Alumno:** muy bien. Me gustó jugar

**Maestro Christian:** ¿a qué te gusto jugar?

Me gustó jugar, a la papa caliente,

A la papa caliente, ya fue la última actividad. Ok, ¿quién más quiere hablar? Adelante

Me gusto bailar

**Maestro Christian:** ¿qué te gusto bailar?

Este, el rock

**Maestro Christian:** el rock, ¿verdad? Siéntate por favor, todos comentamos. Aquí siéntate, acá.

**Alumno:** hace mucho calor

**Maestro Christian:** ok, ¿qué otras observaciones podemos hacer? A ver Camila. A ver, escuchamos a Camila. Fuerte Camila, que te escuchen tus compañeros

**Maestro Christian:** [repitió lo que mencionó Camila, ya que su tono de voz fue bajo] Aprendimos que bailamos y jugamos. ¿Qué más?

**Alumno:** la papa caliente

**Maestro Christian:** ¿te gustó la papa caliente? Ok, ¿qué más? A ver, ahora ¿nuestro comportamiento cómo fue hoy? Chicos, dame esto, no, dámelo, dámelo [voces]. ¿Cómo fue nuestro comportamiento hoy, chicos? [Los niños comentaron algo sobre unos “calzoncillos”]

**Alumnos:** bieeeeeen,

**Maestro Christian:** ¿sí?, ¿seguros?, yo creo que no. ¿Verdad que no, Matías? Estamos hablando sobre el comportamiento que tuvimos hoy. ¿Qué nos puedes comentar Matías? Escuchamos. [Los niños comentan que Matías estaba diciendo que uno de ellos no usaba boxers, mientras que el niño del que hablaba Matías dijo que los traía abajo del short. El maestro le preguntó a Matías por qué decía esas cosas y por qué estaban comentando eso si estaba en otra actividad, no se identificó quién lo dijo]

**Maestro Christian:** Bien, vamos a despedirnos entre todos diciéndonos “hasta mañana, amigo” ¿sale? chocamos las palmas, chocamos las palmas con tu amigo, con tu amiga. Haces dos filas [se formaron afuera del salón y se dirigieron a la salida de la escuela; había terminado la jornada escolar] (Club “Bailo y juego”, Observación 4, 16.01.2019)

\*\*\*

Como primera mirada, las actividades que describí en relación con actividades de inicio dirigidas a la relajación, y fortalecer la lateralidad. Sin embargo, el maestro también las trabajaba a lo largo del club con algunas canciones, así como para establecer acciones para reorientar la atención, distensión, es decir, establecer un clima de tranquilidad frente a algún conflicto con los alumnos, y, además, de algún modo las orientaba a la expresión corporal.

### 5.3.2 Entre canciones infantiles y canciones tradicionales

Fernández, (2006) planteó que las canciones infantiles tradicionales son un medio de endoculturación en los niños. Su finalidad pedagógica es configurar valores, hábitos (p. 37). En un argumento parecido, Ruíz, M., (2009) afirma que los niños son considerados “re-creadores de la tradición” (p. 69), desde las canciones que le dice su madre, hasta lo que el texto, gesto y ritmo de las canciones tienen, influyendo en como los niños organizan su mundo (p. 71).

El repertorio de canciones del maestro Christian, estuvo formado por canciones folclóricas o tradicionales de una región (como los Chinelos o el Jarabe Tapatío), y por canciones que los niños cantaban y la letra les indicaba el movimiento del cuerpo o el traslado a un espacio, qué debían hacer o a quién imitar. Así, distingo canciones tradicionales de canciones infantiles. Estas últimas, fueron las que más puso el maestro en el club.

Las canciones infantiles elegidas por el maestro se caracterizaban por vincular el movimiento del cuerpo con la simulación de tocar un instrumento, como la guitarra o batería, o bailar pasos como el “bule bule”, bailar con una pareja para estirarse de los brazos y después enrollarse hacia el compañero (Club “Bailo y juego”, Observación 2, 21.11.2018). O bien, los alumnos bailaron conforme el maestro los ordenó en equipos, los numeró y pasó un integrante de cada equipo: el alumno que hiciera los mejores pasos ganaba. Los ganadores bailaban en una última ronda (Club “Bailo y juego”, Observación 4, 16.01.2019).

Así, el repertorio de canciones infantiles y canciones tradicionales que el maestro puso a lo largo del club a veces repetía más una canción que otra, pero siempre tuvieron posibles usos. En los siguientes cuadros pongo el repertorio de canciones que utilizó el maestro Christian en el club “Bailo y juego”, y una interpretación de su uso en dos rubros: canciones infantiles y canciones tradicionales.

<b>Canciones infantiles</b>			
<b>Nombre de la canción</b>	<b>Descripción del contenido de la canción</b>	<b>Descripción de lo que hacía el maestro al poner la canción</b>	<b>Interpretación del uso de la canción en la práctica docente en un momento específico</b>
El juego del calentamiento	La canción la dirige un “sargento”, quien es el que indica a la persona que baila, qué parte del cuerpo mover o alzar, por ejemplo: la mano, la otra, un pie, el otro pie y la cadera.	El maestro puso la canción para comenzar a bailar, ya se habían realizado actividades de lateralidad de manera individual, pero no entre todos. El maestro dijo en voz alta algunas de las partes del cuerpo que los alumnos debían mover conforme la canción les decía (Club “Bailo y juego”, Observación 1, 7.11.2018).	Comenzar el club  Relajación  Integración  Reconocer las partes del cuerpo
		A las 18:10, después de diversas actividades, el maestro les dijo a sus alumnos que retomaran la formación de las filas que habían trabajado en cinco actividades anteriores. Antes de esta actividad, los alumnos estaban sentados y, al término del juego del calentamiento, el maestro indicó a sus alumnos que nuevamente tomaran asiento para la siguiente actividad (Club “Bailo y juego”, O observación 3, 12.12.2018).	Activación, debido a que en la actividad anterior los alumnos estaban sentados.  Regulación de conducta y distribución de la energía corporal, a través de actividades con movimientos como brincos, y otra con movimientos sin saltos.
Soy una serpiente	La canción se compone de cuatro versos y una estrofa. El maestro les pidió a los alumnos que se sentaran en el piso de la forma que quisieran, puso la canción, comenzó a bailar alrededor del salón, al	Después de comenzar a bailar, fue la segunda canción de la sesión (Club “Bailo y juego”, Observación 1, 7.11.2018).	Habilitar un clima de relajación entre los alumnos.  Integración al trabajo grupal

	<p>tiempo que cantaba y los niños también. Después, fue señalando a uno o dos alumnos, quienes pasaban por debajo de sus pies, se paraban y agarraban de los hombros, de tal manera que formaban una fila.</p>	<p>Cerca de las 17:58, los alumnos ya habían bailado diversas canciones, tomaron agua y algunos jugaron luchitas en el piso, uno de ellos continuaba. Después, jugaron “Soy una serpiente” (Club “Bailo y juego”, Observación 2, 21.11.2018).</p>	<p>Activación y retomar las actividades después de un tiempo de descanso.</p>
		<p>Cerca de las 18:00 horas y después de reflexionar qué habían aprendido el juego infantil de “Espejo”, el maestro puso dos canciones, entre ellas “Soy una serpiente” (Club “Bailo y juego”, Observación 3, 12.12.2018).</p>	<p>Regulación de conducta y distribución de la energía corporal.</p>
		<p>Fue la segunda canción de la clase, cerca de las 17:29. Antes, el maestro había comentado con sus alumnos qué llevarían para la pijamada que habría (Club “Bailo y juego”, Observación 5, 27.02.2019).</p>	<p>Activación, después de una actividad relajada como lo fue platicar qué llevarían a la pijamada.</p>
		<p>Hacia el final de la sesión (18:10). Después de tomar agua, el maestro y los alumnos jugaron “Soy una serpiente” (Club “Bailo y juego”, Observación 6, 13.03.2019).</p>	<p>Activación y retomar las actividades después de un tiempo de descanso.</p>
<p>La tirititita</p>	<p>La canción trata de un hilo imaginario que indica qué parte del cuerpo jalar: el dedo, mano, codo, rodilla, pie.</p>	<p>Durante el club, el maestro les pidió a los alumnos que se tomaran de la mano para darse distancia, después puso la canción: “La tirititita”. El maestro, iba mencionando algunas partes del cuerpo que los alumnos debían levantar (Club “Bailo y juego”, Observación 1, 7.11.2018).</p>	<p>Partes del cuerpo y reconocerlas cuando la canción decía qué parte levantar.</p> <p>Motricidad gruesa para levantar una parte del cuerpo.</p> <p>Control del cuerpo si levantaban una pierna y la otra la apoyaban en el piso.</p>

			Atención y seguimiento de indicaciones
Yo tenía un pollito	<p>La canción se centra en una persona que cuenta lo que pasó a su pollito, desde que se le cayó, lo que hizo para limpiarlo, su muerte y resucitación.</p> <p>Al cantarla, se deben imitar con las manos cada una de las acciones que se realizan al pollito: caerse (palma de una mano con el dorso de la otra), cogí (simular que levantan y toman al pollito), lavar (simular que lavan al pollito), escurrí (enrollar al pollito), murió (palma de una mano con el dorso de la otra), revivió (saltar).</p>	<p>Después de jugar “El juego del calentamiento”, y de estar formados en fila, el maestro les indicó a los alumnos que se sentaran, y comenzaron a cantar la canción. Cabe mencionar que, al no recordar bien la canción y los alumnos corregirlo, el maestro les pidió que lo ayudaran a recordar la secuencia de la canción (Club “Bailo y juego”, Observación 3, 12.12.2018).</p>	<p>Relajación</p> <p>Control de conducta</p> <p>Memoria</p>
		<p>En el patio, el maestro les pidió a los alumnos que se sentaran en círculo. Comenzó a cantar “Yo tenía un pollito” (Club “Bailo y juego”, Observación 6, 13.03.2019).</p>	<p>Introducción a la clase</p> <p>Relajación</p>
		<p>Después de que el maestro intercambió palabras con la maestra del club “Bailo y juego” para 4º, 5º y 6º, y algunos alumnos corrían por el patio, el maestro les indicó a los alumnos que se pusieran en filas (un alumno por cuadro). Enseguida, cantaron la canción (Club “Bailo y juego”, Observación 1, 7.11.2018).</p>	<p>Reorganizar la distribución de los alumnos en filas, de acuerdo con las esquinas que marcaban los cuadros del patio.</p> <p>Relajación del ambiente.</p> <p>Reorientar su atención</p>
Soy una taza	<p>El personaje de la canción toma diversas formas de utensilios de cocina y se imita la forma: taza (tocarse la cintura con una mano, simulando la oreja de la taza), tetera (tocarse la cintura con una mano y la otra alzarla en escuadra con la palma hacia arriba), cuchara (subir los dos brazos hacia arriba y unir las puntas de los dedos), cucharón (bajar los brazos, unir las puntas de los dedos y</p>	<p>Acomodados en filas, los alumnos imitaron lo que decía la canción y lo que hacía el maestro (Club “Bailo y juego”, Observación 1, 7.11.2018).</p>	<p>Atención</p> <p>Baile</p>
		<p>Cerca de las 18:00, después de una actividad llamada “Espejo” y de preguntar el maestro qué habían aprendido, el maestro y alumnos bailaron “Soy una taza”</p>	<p>Relajación</p> <p>Atención</p>

	flexionar un poco las rodillas), plato hondo (llevar los brazos de arriba hacia abajo), plato llano (poner una mano en la cintura y el otro brazo estirarlo al frente y regresarlo), cuchillito (alzar ambos brazos y juntar las palmas de las manos), tenedor (subir los dos brazos en un ángulo de 90°), salero (círculos pequeños con las manos de un lado del cuerpo), azucarero (círculos pequeños con las manos del otro lado del cuerpo), batidora (unir las manos y hacer círculos en frente con los brazos), olla exprés (poner una mano en la cintura, saltar y con la otra mano aventar dos puños o palmadas al aire hacia arriba al ritmo que dicen: “chu, chu”).	(Club “Bailo y juego”, Observación 3, 12.12.2018).  Primera canción de la clase. Después de guardar las voces de los alumnos, el maestro les pidió a sus alumnos que pusieran atención y puso la canción “Soy una taza” (Club “Bailo y juego”, Observación 5, 27.02.2019).	Entrada a la clase y al baile a través de la relajación del cuerpo.
Ratón vaquero	La canción trata sobre un ratón que es vaquero y encarcelado. Narra sus características físicas (güerito, pies grandes), vestimenta (traje de cowboy, lleva dos pistolas y sombrero). De nacionalidad “gringa”, porque habla inglés y es güerito. El ratón es encarcelado y en inglés pide que lo dejen salir, implora, dispara, chupa las balas y nuevamente exige que lo saquen. La contestación que recibe es que no lo dejarán salir.	Última canción del club. El maestro les pidió a los alumnos que tomaran una pareja e hicieran lo siguiente: tomarse de un brazo y dar vueltas saltando. De vez en cuando les indicaba que cambiaran de pareja. Algunos alumnos no formaban parejas: saltaban solos, simulaban las pistolas o aventaban a sus compañeros (Club “Bailo y juego”, Observación 1, 7.11.2018).	Trabajo en parejas y con ello, fortalecer la seguridad respeto en cada uno de los niños y, como lo comentó en la entrevista, fomentar la autoestima de los alumnos (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019).
El burrito sabanero al ritmo de salsa	La canción es cantada por una persona que va con su burrito sabanero camino a Belén a ver a Jesús, iluminado por un lucero mañanero. Es cantada en época navideña.	Durante el club, el maestro les indicó a los alumnos los siguientes movimientos: adelante, atrás, izquierda, derecha, levantar las manos en posición de baile mover hombros. Les dijo a los alumnos que era como una salsa, que le estaban poniendo sabor; los niños bailaban y reían. Enseguida, puso la canción del “Burrito sabanero” al ritmo de salsa y repitieron los movimientos que ensayaron minutos antes	Ensayar pasos para bailar salsa, pareciera como una introducción al ritmo que se bailarían, así como trabajar cuestiones de lateralidad, relajación del cuerpo, seguridad para bailar frente a los demás.

		(Club “Bailo y juego”, Observación 2, 21.11.2018).	
Silencio, que están durmiendo.  Cabe mencionar, que encontré una versión similar al coro de lo que cantaba el maestro: “Silencio”, de la Rondalla de Saltillo. Sin embargo, no encontré un coro escrito de la misma manera en que la cantaba el maestro o en alguna canción infantil.	La canción es de cuna, y es la siguiente: “silencio, que están durmiendo, los niños de 1º y 2º, ya quiero que empiecen a soñar”	Después de concretar una actividad en la que los alumnos se aventaron, jalaban y el tono de voz de los alumnos era fuerte; el maestro les pidió a sus alumnos ayudarlo a escuchar el silencio y les indicó que se acostarán en el piso. Cantó la canción aludiendo a que los alumnos se iban a dormir (Club “Bailo y juego”, Observación 2, 21.11.2018).	Distender el ambiente en el que los alumnos se aventaban, jalaban o su tono de voz era fuerte.  Reorientar la atención.  Regulación de conducta.
Estaba la rana cantando	La canción trata de una rana que sale a cantar, pero llega una mosca y la calla. Después, la mosca sale a cantar y llega la araña y también la calla. Así, cada animal o personaje va callando al que se une, entre los que aparecen están: rana, mosca, araña, ratón, gato, perro, palo, fuego, agua, hombre, suegra, diablo.	Después de cantar “Silencio, que están durmiendo”, el maestro les pidió a los alumnos que se sentaran en círculo, y comenzaron a cantar (Club “Bailo y juego”, Observación 2, 21.11.2018).	Preparar el cierre de la clase.  Fomentar la memoria y atención de los alumnos.
La papa caliente	Consiste en aventar una pelota (de plástico, unicel), o un trapo. Al tiempo que se canta, el objeto se va pasando a los compañeros, el alumno que se quede con la pelota al terminar la canción es el compañero que pierde.	Como cierre de la sesión, el maestro comenzó a pasar lista de asistencia a los de primero. Algunos alumnos se golpearon en la pared, otros aventaron un lápiz, cuatro más jugaron luchitas en pareja. Enseguida, el maestro les pidió que mientras jugaran la “La papa caliente”, con la bola de unicel (Club “Bailo y juego”, Observación 2, 21.11.2018).	Regulación de conducta para cerrar la clase con el pase de lista.
		Al final de la sesión, los alumnos copiaron tarea. En lo que todos terminaban el maestro les pidió que se sentaran en el piso y jugaran la papa caliente (Club “Bailo y juego”, Observación 4, 16.11.2019).	Regulación de conducta para anotar tarea.

El baile de los animales	La canción se compone de ocho versos y una estrofa, que se repite en un tiempo de 2:54 minutos aproximadamente. La letra de la canción dota a los animales de ciertos movimientos que tienen que hacer, y que los niños tienen que imitar.	El maestro les pidió a los alumnos que se pararan. Después, les dijo cómo imitar lo que dice la canción decía (Club “Bailo y juego”, Observación 3, 12.12.2018).	Motricidad gruesa al avanzar hacia atrás, adelante.
La mane	La canción es cantaba por españoles, e indica qué parte del cuerpo tocar, así como la de un compañero.	En el patio y formados en círculo, el maestro les indicó a los alumnos bailar la canción (Club “Bailo y juego”, Observación 6, 13.03.2019).	Motricidad gruesa y equilibrio del cuerpo, cuando se paraban en una pierna.  Atención a la letra de la canción.  Cuidado del otro, al tocar la nariz, oreja o cabeza del compañero.
Al monstruo de la laguna	La canción está en ritmo de cumbia. El personaje de la canción es un monstruo que baila con diversas partes de su cuerpo: cabeza, pies, cadera, hombros, manos, panza. Cada parte del cuerpo se va agregando en los coros de uno por uno, hasta que se cantan todos al final.	El maestro les pidió a los alumnos que se acomodara un niño por esquina. Cuando el maestro puso la canción, indicó los pasos que harían (Club “Bailo y juego”, Observación 6, 13.03.2019).	Motricidad gruesa  Reconocer las partes del cuerpo  Atención a la letra de la canción

Como se puede leer, las canciones infantiles que empleaba el maestro Christian las orientaba al uso del cuerpo para reconocer sus partes, relajación, distensión del inicio de clase o alguna situación de conflicto, controlar el cuerpo, así como fomentar procesos de atención, memoria, regulación de conducta y convivencia.

El uso de las canciones infantiles era similar al uso de las canciones tradicionales. Cabe mencionar que, si bien el maestro puso menos canciones tradicionales, éstas le permitieron trabajar contenidos orientados al lugar de origen de las canciones, como su vestimenta y sus costumbres. También, las orientó al trabajo en parejas, cuidado del otro, regulación de conducta, motricidad. Así mismo, las canciones tradicionales fueron parte de la introducción a la clase, o bien, el vínculo para elaborar un instrumento y bailar conforme lo tocaban.

Un ejemplo de cómo el maestro usó una canción como introducción a una clase fue la danza Sirtaki. Esta es una danza popular griega y consiste en tomarse las manos u hombros y levantar al mismo tiempo la pierna derecha y luego izquierda. El ritmo comienza lento y se hace rápido gradualmente. En la sesión dos —al inicio del club—, el maestro les pidió a los alumnos que formaran un círculo y se tomaran de los brazos. Mientras, el profesor puso la danza Sirtaki y les pidió a sus alumnos que movieran el pie izquierdo y luego el derecho. Les preguntó si sabían de dónde era la danza. Debido a que la bocina se quedó sin pila, el maestro pidió que se sentaran y cuando escucharan la canción, se pararan. Cuando se escuchó la danza, el maestro solicitó que no se jalaran, cruzaran las piernas y que no perdieran el círculo. Al terminar la canción, los alumnos se sentaron en el piso, el maestro les volvió a preguntar de dónde era el baile; pero no obtuvo respuesta (Club “Bailo y Juego”, Observación 2, 21.11.2018). Así, si bien en esa sesión no se profundizó sobre el origen de la danza Sirtaki, el maestro la usó como una forma de iniciar la clase, controlar el cuerpo, atender al otro y autorregular la conducta.

Otra canción tradicional que el maestro usó para comenzar la clase fue la de los Chinelos. Además, orientó la canción como una forma de introducir un tema y generar un vínculo con el instrumento que habían elaborado los alumnos de tarea: un pandero. Al inicio de la sesión tres, el maestro pidió el pandero que había dejado de tarea. Mientras algunos alumnos explicaron cómo elaboraron su instrumento musical, otros comentaron que también se había dejado de tarea ver un video sobre los

Chinelos; mencionaron que les había gustado ver su vestimenta de colores o las máscaras que portaban. Después, el maestro puso la música de los Chinelos, e indicó a sus alumnos que siguieran el ritmo con palmadas, luego con golpes en las piernas, realizaron círculos y —quienes tenían pandero— movieron los panderos sobre sus cabezas. Al terminar la canción, el maestro les preguntó por qué les gustó el baile de los Chinelos (mencionaron que les gustaron sus colores), qué partes del cuerpo habían utilizado (manos, piernas), y reflexionaron que podían hacer sonidos con el cuerpo. Finalmente, el maestro les dijo que habían bailado la danza de los Chinelos como en Morelos, pero que ahora lo harían con la versión de Guerrero. Nuevamente, maestro y alumnos cantaron, hicieron círculos y golpearon los panderos.

La danza de los Chinelos fue una introducción a la clase y a un contenido de música tradicional en dos regiones del país. Igualmente, el maestro trabajó la elaboración y manipulación de un instrumento musical a través del cuerpo.

Hasta aquí, las canciones tradicionales mencionadas con anterioridad permitían el baile grupal, pero no el de pareja. El “Jarabe Tapatío” fue una canción que el maestro puso en tres sesiones. De esta canción tradicional, el maestro no ahondó en su origen, la orientó hacia el trabajo de la seguridad para bailar en parejas, así como forma de relajación para el cambio de actividad. Otra canción que se bailaba con cambios de pareja fue una variante del género cumbia, en la que el maestro realizó los pasos y los alumnos lo seguían, pero en esa ocasión formaron parejas de niñas con niños, y si bien al final los niños bailaron solos, el maestro trabajó en los niños su seguridad y cuidado del otro (Club “Bailo y juego”, Observación 5, 27.02.2019).

## **Conclusiones del capítulo**

Hasta aquí, muestro prácticas en las que el maestro Christian, encargado de impartir el club “Bailo y juego”, despliega sus saberes docentes, cómo tradujo lo establecido por la SEP y cómo implementó el club. Retomo fragmentos de entrevistas y observaciones del club para describir y explicar posibles núcleos de análisis que fueron de mi interés en relación con el inicio, desarrollo y cierre de su clase. Para ello, he presentado el repertorio de canciones que el maestro Christian seleccionó para llevar a cabo el club “Bailo y juego”, en tres rubros: juegos infantiles, canciones

infantiles y canciones tradicionales. Identificarlas, me permite comprender la traducción que el maestro realizó del club y cómo sus saberes o creencias, lo guiaron para elegir su repertorio de canciones, trabajar contenidos y dar consignas, en relación con lo siguiente: hay un saber que construyó a través de su formación (Psicología Educativa) que, como lo expresó en la entrevista, le permitió tener un conocimiento para la regulación de la conducta de los niños, poner canciones conforme a la edad de los alumnos, identificar de las partes del cuerpo, fomentaran el equilibrio del cuerpo, que la letra no estuviera “mandada” (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019).

Sus saberes, le permitieron darle un lugar a las canciones tradicionales como un contenido en el club. Al no contar con conocimientos en baile profesional o en su enseñanza, seleccionó cada una de las canciones para que a través de ellas se potenciara la expresión corporal en sus alumnos, se reforzara lateralidad, atención, regulación de conducta, seguridad, y lo que él denominó autoestima y sana convivencia, propósitos que, en tanto profesor de escuela primaria, considera primordiales.

Cabe mencionar que en los capítulos cuatro y cinco, he descrito la operación de los clubes “Juego con mi voz” impartido por la maestra Cecilia y “Bailo y juego”, implementado por el maestro Christian. Para cada uno, me acerqué a una interpretación de lo recuperado durante el trabajo de campo. Los núcleos de análisis no son acabados, ya que se podrían plantear otras tantas líneas de interpretación, desde la implementación de los clubes en el marco de la autonomía curricular, tales como el papel de la familia, la gestión escolar, entre otros. La selección de lo que describo, tiene su fundamentación en dar cuenta de cómo los docentes tradujeron el NME en el marco de la autonomía curricular, específicamente de los clubes y cómo, a través de su traducción en el espacio escolar, pusieron en juego distintos saberes: sobre cómo organizar el aula, la inclusión educativa, el cambio de espacios, la comunicación entre maestros, la lectoescritura, los materiales y evidencias, el uso de los manuales para preparar sus clases, y la selección de materiales o la elaboración de sus propios repertorios.

## Capítulo 6. Saberes docentes

Camilloni (2007), analiza diversos saberes configurados a lo largo de la vida de los docentes. El *saber disciplinario* es adquirido por los maestros a través de su *formación didáctica* (p. 40), por ejemplo: la maestra Cecilia tenía dos formaciones: estudió la carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y era maestra normalista de la Benemérita Escuela Normal de Maestros. Para la primera no se tituló, no la ejerció, pero identifica ese campo con la implementación de talleres, coordinar eventos en el área educativa y con la docencia. Ella se identifica así: “soy docente 100%”. También mencionó lo siguiente:

**Maestra Cecilia:** bueno, a ver yo estudié, bueno en el tiempo que yo estudié, me tocó entrar a la Normal cuando pedían lo que es tener prepa, estudié la prepa y este, yo tenía pase reglamentado a Pedagogía, pero pues, sí lo apliqué pero lo apliqué después de dos años pero yo tenía así como que más el gusto de ser docente, docente; aunque ya después en el haber de las situaciones este pues dije: me voy hubiera quedado en pedagogía ¿no?, era la UNAM, pero sí regresé a la UNAM, este sí este, tengo la carrera de pedagogía en la UNAM y este, pero, o sea yo siempre así como que el trabajo con los niños, yo era muuy mala, porque les decía a mis compañeros [...] : no estudien la, en la este [se quedó pensando] en la Facultad de Filosofía y Letras, yo les decía “ay ya no estudien van a terminar a ser maestros” [ríe], pero porque yo tenía, lo que ellos estudiaban mucha teoría, pues yo sí practiqué desde el primer año con, con grupos, con niños, con preescolares, en secundaria, entonces ellos teorizaban mucho y entonces yo “aaa esto y esto y esto”, porque el hecho de que, bueno yo soy de la Normal, nos den el contacto con el trabajo con los niños pues te da una experiencia mucho muy amplia ¿no? [comienza a enumerar con los dedos de las manos]: la realidad y las teorías pues sí tenías el conocimiento de las teorías, de los autores, pero el hecho de que este [piensa y pasa saliva], de que yo platicaba con los chicos desde toda mi vida pues eso me ha abierto un panorama, entonces has de cuenta que tengo la formación de normalista, pero tengo la carrera en Pedagogía. (Entrevista 1, maestra Cecilia, 28.02.2019)

Por su parte, el maestro Christian consideró que parte de sus saberes disciplinarios en Psicología Educativa le han permitido echar mano de las “herramientas pedagógicas”, para el control de grupo, la conducta de los alumnos dentro o fuera del aula.

**Marlen:** sí, la pregunta era justo ésa, si ve alguna diferencia o ve alguna dificultad en el hecho de la preparación y que a lo mejor están dando un club en el que no somos expertos ¿no?

**Maestro Christian:** ujum. Bueno, eso tiene mucho que ver uno que me ayude a mí también en el control del grupo, en el manejo de los chicos, este... en cuestión de la conducta ¿no? Entonces todo eso a lo mejor pues a mí me ayuda y me da mucho. A diferencia de que lo mejor, no sé, si fuera pedagogo o algo así, habrían otras cosas este, a mi favor pero no en esta parte que yo he socializado o que, como en otras ocasiones pues he trabajado, pues con chicos me ha favorecido pero, o a lo mejor a mí lo que me hace falta mucho quizás vamos a ponerlo así, son las herramientas pedagógicas a lo mejor que, que a lo mejor ya dentro del aula si dices: espérame, no es lo mismo ser o dar alguna estrategia o dar una de fuera que ella de adentro vivirlo ¿no? Sí es algo bien diferente. (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019)

El saber disciplinar que le brindaron a cada uno de los maestros, constituye parte de sus “teorías didácticas [que] están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza” (Camilloni, 2007, p. 42), su uso en la práctica vislumbrará su comprensión para relacionar conceptos, actividades, materiales (p. 43). Así, los maestros se guiaron en un programa establecido realizado por expertos —tenían una teoría y con ello un saber disciplinar—, pero cada uno realizó una traducción en el que también se apreciaron sus creencias para seleccionar actividades o contenidos a desarrollar en los clubes.

El saber de cada uno de los maestros también está embestido de conocimiento tácito o creencias (Camilloni, 2007). Por ejemplo, dada la práctica que la BENM le brindaba a la maestra Cecilia con los niños, ella les decía a sus compañeros de Pedagogía cómo planear las actividades, además de relacionar la Pedagogía como único camino a ejercer con la docencia.

Por su parte, el maestro Christian comentó que los saberes disciplinares que aprendió en la carrera de Psicología Educativa, los ha “socializado”, como posible sinónimo de aprendizaje que comunica a sus alumnos a través de orientarlos en la regulación de sus comportamientos. Así, el saber tácito o creencias son disposiciones que no son explícitas, no se pueden cambiar con facilidad, pero tienen una influencia y marca profunda en las decisiones que los profesores toman cuando se enfrentan a la clase (Camilloni, 2007, p. 45).

La maestra Cecilia comentó que el NME fue la reforma que menos le gustó, porque consideraba que la clase de Formación Cívica y Ética era fundamental para el desarrollo de los niños que, aunque había disminución de contenidos, ella tenía que explicar más temas para desarrollar el programa que les pedían: “tú los intuyes porque dices: bueno, ¿cómo va a escribir?” (Entrevista 1, maestra Cecilia, 22.02.2019). Por ejemplo, si el programa pedía redactar el cuento, ella tenía que ver cuestiones de ortografía y redacción, aunque el programa no lo marcara. Igualmente, si bien el club “Juego con mi voz” no marcaba la enseñanza de la lectoescritura, la maestra decidió darle un espacio a través de que los niños anotaran las canciones que iban a cantar, con el argumento de que “al menos ya escribieron”. El espacio de enseñanza de la lectoescritura que la maestra le brindó en el club, entreve cómo consideró que éste debía ser un espacio no solo para cantar: debía servirles a los niños de primero y tercer grado en las asignaturas del curriculum (Entrevista 1, maestra

Cecilia, 22.02.2019). Además de llevar a cabo el club dentro de un *marco de referencia* (Terigi 2010a), conocido ante lo desconocido.

Por su parte, el maestro Christian seleccionaba actividades orientadas a fomentar el movimiento y reconocimiento del cuerpo, la sana convivencia, la expresión y la autoestima.

Hay actividades donde digo, bueno vamos a ponernos todos en círculo y pasa no sé quién, por ejemplo, este, Toño ¿no?... Pasas eh, pasas a poner un paso y ahí es cuando notas también el chico que ¿eh?, tiene más habilidades, o que no tiene pena ¿no?, a otros que, aunque son este, eh... latosos o tremendos vamos a ponerlo así con esa etiqueta que aunque no debe de ser así pero, a la mejor te das cuenta que es cuando les cuesta trabajo, cuando ya todos lo están viendo como que no quieren ¿no?, y le das pena o no quieren hacerlo o lo hacen pero así como que muy, muy este cohibidos ¿no?, entonces esas son las cosas como que yo creo que el club sí nos está ayudando, a que los chicos realmente comiencen a expresarse. Cuando tenemos una actividad, hay chicos que pueden expresar perfectamente lo que sienten, si les gustó o no les gustó, pero hay chicos que no, hay chicos que a la hora de comentarme nada más repiten lo que otros compañeros dicen o este o: “aaa, si me gustó porque sí”, y nada más. Entonces siento que esa parte ha estado tratando de ayudarnos a que ellos pues, puedan ser expresivos eh, y, pues sobretodo que como te comentaba ¿no?, eh, trabaja sobre todo la sana convivencia, pues hasta ahí es más o menos lo que he tratado hacer. (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019)

En el capítulo 5 señalé que el tipo de canciones que el maestro seleccionaba estaban orientadas a fomentar la expresión de los alumnos, de tal manera que aquellos más inquietos, trabajaran en este aspecto y en lo que el maestro denominó su autoestima. A veces, les preguntaba a los alumnos qué canción querían escuchar, bajo la condición de que no tuvieran “letras muy mandadas” (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019); la mayoría de las canciones que tenía en su repertorio, contenían letras en relación con el movimiento del cuerpo.

De acuerdo con lo analizado en los capítulos 4 y 5, otros elementos que muestran cómo los maestros pusieron en marcha sus creencias fueron: las frases a utilizar para llevar a cabo la inclusión, formas de organización de los espacios, frases y formas para organizar la salida al patio, elaboración de materiales, actividades para formar equipos.

En otros aspectos, los dos maestros afirmaron que seleccionaron las actividades conforme a los gustos de los niños y conforme a su edad; un marco de inclusión educativa o de aquellos que presentaban una necesidad educativa especial y de llevar a cabo la evaluación cualitativa. Dichos elementos son parte de una didáctica del *sentido común*, caracterizada por ideas generales, provenientes en alguna medida de teorías sobre el aprendizaje, el desarrollo y la educación; se trata de esquemas prácticos de acción que posibilitan una práctica de enseñanza calculada, previsible

para ellos (Camilloni, 2007, p. 46). Por ejemplo, ambos maestros, con base en las teorías del desarrollo del niño, seleccionaron tipos de canciones conforme a la edad de sus alumnos. También, llevaron a cabo la evaluación de manera normativa, pues si bien era de carácter cualitativa, la SEP estableció parámetros cuantitativos — nivel I-5, nivel II- 7 o 6, nivel III-9 u 8 y nivel IV-10— para designar a cada uno y los maestros. Sobre todo la maestra Cecilia, les recordaba a algunos alumnos su evaluación para controlar la conducta.

## **6.1 Saberes docentes y cultura escolar**

Como señalé, la escuela primaria “Temachtiani” corresponde al turno vespertino, tiene un horario de 14:00 a 18:30 con un tiempo para el recreo de las 16:30 a las 17:00 en el que los niños comen, juegan y con ello se relacionan. Llegué a observar algunos recreos, en ellos vi que, al principio del ciclo escolar el recreo se llevaba a cabo en ambas canchas con las que cuenta la escuela, y el maestro de tercero vigilaba la cancha de arriba mientras que los otros maestros vigilaban las canchas de abajo.

En el mes de abril la dinámica cambió; sólo se utilizó la cancha del primer nivel, y observé que el maestro de tercero jugaba con los niños en un espacio de las canchas, mientras el resto de los maestros ocupaban los mismos lugares. Esta característica de la *forma escolar*, es histórica. Es decir, en una escuela, cada uno de sus espacios, aun fuera del aula, son vigilados o inspeccionados, ya sea por profesores, directores, e incluso los conserjes; esto es lo que entendemos en el discurso pedagógico como parte de la “disciplina escolar” (Dominique, 1995, p. 133).

En “Temachtiani”, los maestros que se quedaban en la cancha de la planta baja (todos a excepción del maestro de tercero) se juntaban y platicaban (era cotidiano ver a las maestras recargadas en el lavamanos de los baños comiendo y platicando) y en el otro extremo otras dos maestras y al maestro de Educación Física sentados, platicando y comiendo; en la puerta de la entrada a la escuela a la conserje, comiendo y platicando con algunos niños pequeños que siempre se le acercaban; los directivos se encontraban en la dirección y algunas veces salía la subdirectora a platicar con alguna de las maestras en el lavamanos.

En este contexto de la cultura escolar de la primaria Temachtiani, observé cómo los maestros se orientan por un *saber pedagógico por defecto* (Terigi, 2010a). Este saber, de acuerdo con Terigi, se inscribe en acciones en las instituciones educativas, “funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo [...] que llevan a un funcionamiento estándar del sistema escolar y a una producción de saberes bajo aquellos principios” (s. p)<sup>15</sup>, donde la gramática escolar tiene una historicidad que ha dado ciertas directrices para la organización escolar moderna (s. p).

En este sentido, observé que el Modelo Educativo (SEPa, 2017) y el programa de “Aprendizajes clave para la Educación Integral” (SEPb, 2017) presentan, desde lo establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que la escolaridad se separa por niveles (preescolar, primaria, secundaria y Educación Media Superior), a su vez por grados que conlleva organizar a los alumnos por edades. El programa también tiene la separación por asignaturas en todos los grados, pero la diferencia, por ejemplo, con los tres métodos planteados en el apartado de “Reforma Educativa” en este trabajo es que, en la organización escolar actual, todas las materias las da el mismo maestro, con excepción de la clase de Educación Física, condición que continuó en la implementación de los clubes, debido a que los maestros daban ellos mismos los clubes independientemente de su formación.

Terigi (2010a) también plantea que el saber pedagógico por defecto “no son principios obligados, sino producidos y finalmente seleccionados entre otros posibles” (p. 2). En el caso de la organización del tiempo escolar, responde a materias, secuencia de los contenidos, y en el caso del NME, la reducción de contenidos, la organización por edades implicaba enseñar el mismo contenido a los mismos grados. Por su parte, los clubes de la autonomía curricular plantearon una nueva forma de organización: un club debía conformarse por niños de diversos grados, y la autonomía curricular daba la libertad para que cada escuela se organizara conforme a sus necesidades (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019; Entrevista 1, maestra Cecilia, 22.02.2019) esto podría relacionarse con una posible *alteración del saber por defecto* (Terigi, 2010b, p. 99). Es decir, al saber ya apropiado sobre cómo se debe organizar un ciclo escolar y un aula: por edades.

---

<sup>15</sup> Algunos principios que Terigi (2010a) da como ejemplo como los que estructuran el saber pedagógico por defecto y en la producción de saberes son: “la presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización” (s. p.)

Fue común escuchar en “Temachtiani” la separación de “primaria baja” (1º, 2º y 3º) y de “primaria alta” (4º, 5º y 6º), elemento con el cual “Temachtiani” se guio para organizar los clubes, de tal manera que la maestra del club “Juego con mi voz” (que impartía el segundo grado) trabajaba con alumnos de primero y tercero, y el maestro que daba el club “Bailo y juego” (impartía el tercer grado) tenía alumnos de primero y segundo. Los maestros de primero, segundo y tercero daban a “primaria baja” y maestros de cuarto, quinto y sexto daban clubes a “primaria alta”, con la condición de que los maestros de segundo y tercero no tuvieran a sus mismos alumnos. Condición que no sólo suponía otra característica del saber pedagógico por defecto: “la economía de esfuerzos” (Terigi, 2010), en cuanto disminuir la diversidad de alumnos en un club, sino también a “resolver” el disgusto de los alumnos de tercero por no estar en el club con su maestro titular de grado.

Durante las entrevistas, los maestros mencionaron no tener los conocimientos suficientes para impartir el club que implementaban, que si bien ellos lo habían escogido fue porque la acción de “cantar” o “bailar” les gustaba (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019) o no les daba pena (Entrevista 1, maestra Cecilia, 22.02.2019), aunque no eran especialistas en esa área. Esta condición pudo denotar en los docentes una “imaginación pedagógica”, que en términos de Terigi (2010a), tiene como consecuencia que los docentes trabajen de acuerdo con un “marco de funcionamiento” (Terigi 2010a), es decir, “nos reconocemos menos capaces de movernos en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos” (Terigi, 2010a, p. XX). En el caso de estos profesores de los clubes, actuaban en un marco que usualmente les demandaba interactuar con sus alumnos transmitiendo el conocimiento propio de las asignaturas, en un contexto en el que a veces recurrían al canto o a la interacción lúdica; de alguna manera, estos dos maestros operan en su actividad como docentes en los clubes tomando como referente *lo que saben hacer* aun en una clase que no demanda directamente cantar o bailar. Se trata de marcos de referencia conocidos que pueden usar y traducir en los clubes.

Durante los clubes el “cronosistema escolar” (Terigi, 2010b) se hizo latente en los dos clubes; es decir, la reconfiguración de los ciclos escolares por edad, la organización de bimestres a trimestres, hasta la toma de lista o asistencia a lo largo de la implementación de cada día del club, donde

pasaba una o dos maestras ajenas a éste a pasar lista por cargo de la dirección, por lo menos puso atisbos de tensión en las relaciones y en las prácticas cotidianas de los docentes.

La evaluación por su parte se enfocó en indicadores, lo que incluía a los clubes. Para ello, los maestros de los clubes “Bailo y juego” y “Juego con mi voz”, afirmaron en las entrevistas que la evaluación cualitativa era llevada por indicadores y ellos, a su vez, hacían una rúbrica para evaluar los clubes, que contemplaba: asistencia, entrega de trabajos o tareas y trabajo del día. Cabe mencionar que este indicador cualitativo tenía entre paréntesis un número equivalente a cada nivel, de tal manera que el nivel IV valía 10, el nivel III valía 8, el nivel II valía 6 y el nivel I valía 5. En una ocasión, la maestra de segundo les comentó a sus alumnos la razón de su calificación en el primer semestre rescatando estos valores, por lo que en realidad la evaluación cualitativa se llevaba a cabo en el aula y bajo los parámetros de cada maestro; en el formato de evaluación se seguía observando un número con la apariencia de un “nivel de logro”.

Cabe mencionar que, durante los siguientes meses, el contexto político del país entró en tensión e incertidumbre: el cambio de sexenio se venía y el próximo presidente anunciaba que la nueva reforma educativa se derogaría. Debido a esto, hacia el mes de abril de 2019 se dejaron de evaluar los clubes e, incluso, se dejaron de implementar en algunas escuelas, cosa que no ocurrió en “Temachtiani”, donde se siguieron implementando hasta el término del ciclo escolar, y aunque ya no se evaluaron, se dejaron de entregar planeaciones, y los maestros se guiaron sólo por los manuales propuestos por la SEP. Cabe mencionar que las calificaciones se pudieron subir a plataforma hasta poco tiempo después del cambio.

La organización de trimestres implicó también una reorganización de los contenidos del Plan y Programa de estudios, que vieron disminuidos sus contenidos en primero y segundo, y de tercero a sexto el NME convergían con el Programa 2011.

## **Conclusiones del capítulo**

Hasta aquí, explico los tipos de saberes y creencias que me permitieron comprender lo que los maestros pusieron en juego para llevar a cabo los clubes. Saberes disciplinares y el significado que

los maestros les brindaron como un proceso de socialización, como “herramientas pedagógicas” (Entrevista 1, maestro Christian, 21.02.2019) o como la creencia de que en la Pedagogía pareciera como única opción la docente, son parte de sus saberes construidos a lo largo de su formación.

También, hay saberes implícitos en la historia escolar y que dan lugar al *cronosistema escolar* (Terigi, 2010b) y a la forma escolar, tales como: la escuela como construcción arquitectónica, con un horario establecido, con una forma de organización disciplinar o de materias por grados, entre otras. Mismas que, sin ser explícitos en la forma que las implementaron, las llevaron a cabo en cada una de las clases de los clubes al momento de seleccionar actividades, considerar un tiempo de entrada y salida del club, formación en filas, vigilancia de los recreos, dinámica en el patio, como otro lugar para enseñar y en el que la disciplina tenía una presencia fundamental para el desarrollo del club.

Observé cómo la historia escolar ha priorizado la enseñanza de la lectoescritura. Es posible que por ello la maestra Cecilia, ante un saber desconocido como el canto, llevó al club un saber conocido. De igual forma, el repertorio de canciones que realizó el maestro Christian fue seleccionado con base en saberes en relación con la edad de los niños, gustos, orientadas al movimiento del cuerpo. Una vez más, reflexiono cómo los saberes docentes no están inscritos en un programa, sino en una historia escolar, institucional y de formación, que sedimentan y orientan el hacer del maestro en un marco de autonomía curricular, con tintes del pasado y con relativa libertad para ser productores del saber.

## Conclusiones y reflexiones finales

Esta investigación tuvo como finalidad describir, analizar e interpretar cómo dos maestros de educación primaria tomaron como referencia saberes con los que contaban (y que cada uno construyó en su paso por diferentes escenarios, como su preparación profesional, tiempo en la práctica) para la implementación de los clubes dentro de una cultura escolar particular, en el marco de la autonomía curricular propuesta en la reforma educativa del 2017, bajo el nombre de Nuevo Modelo Educativo (NME).

Tomé orientaciones de la etnografía para el acercamiento al trabajo de campo de la Escuela Primaria “Temachtiani” en el turno vespertino. Una primera reflexión tiene sustento en la definición de la etnografía que —en su sentido clásico— es una metodología que se produjo por los estudios de la antropología, cuyos fines eran describir de manera profunda, extensa y detallada, etnias o grupos de personas: observar sus costumbres, creencias, tradiciones. Con el tiempo, consideré los significados de esas costumbres, creencias y tradiciones para interpretarlos (Paradise, 1994, p. 73-76)

El sustento metodológico de este trabajo de investigación no se configuró en una base antropológica, pero sí empleó formas de trabajo provenientes de ella. Estudié autores que abordan formas variadas de comprender la etnografía, y opté por seguir algunas de sus orientaciones a partir de situarme en un contexto escolar específico. Llevé a cabo el trabajo de campo a través de observaciones de clases regulares, recreos, pláticas informales, juntas de consejo técnico escolar y, posteriormente, de los clubes del NME. Complementé las observaciones con entrevistas a los maestros responsables de los clubes, así como a las figuras directivas: subdirectora y director.

Otros espacios que observé fueron los recreos, una junta de Consejo Técnico Escolar y una junta para padres de familia del tercer grado de primaria. El recreo, como un espacio para el esparcimiento de los niños y el diálogo entre docentes, me permitió sentirme en un ambiente más flexible, relajado e incluso informal con los maestros. Conocí sus inquietudes con respecto al NME que, a saber, se centraron en tópicos específicos: la evaluación cualitativa, habilidades socioemocionales y la implementación de los clubes. Estas pláticas contribuyeron a la clarificación

en mi delimitación de las dificultades en el contexto escolar del “Temachtiani” para la implementación de los clubes.

Consideré que la observación de la dinámica de los recreos no arrojaría datos relevantes para mi análisis; sin embargo, resultó reveladora. Me ayudó a comprender cómo fue la organización de los maestros en los recesos, y si bien el presente trabajo de investigación no centra su interés en las interacciones propias en estos espacios y tiempos, queda como un digno asunto para la reflexión: cómo el recreo dota al docente de una imagen, igualmente histórica, de vigilante. Este papel conlleva una forma doble de relacionarse: docente-docente y docente-alumno.

Por otro lado, asistir a una junta de Consejo Técnico Escolar y a otra de padres de familia, me permitió observar que los docentes, en espacios aparentemente formales, dedicaron un breve tiempo para diseñar y explicar, respectivamente, las actividades de los clubes. Dado que los clubes tenían un lugar en el reporte de evaluación, es de suponerse que ameritaban una mayor atención para su estructuración y seguimiento.

De estas experiencias rescato tres puntos: el primero, es vital contar con una mirada holística, en el sentido de ver cada una de las partes por separado y como un todo integrado e interdependiente que contribuye a la conformación de un panorama más amplio. El segundo, usar el diario de campo para registrar lo que observé y escuché con su respectiva fecha y hora, contribuyó a recordar y redefinir los conceptos o acciones a los que me remitió la observación, es decir, logré asociar mi inicial marco de referencia con el trabajo de campo. Como tercer y último punto, la grabación en audio de las sesiones de los clubes me permitió establecer núcleos de análisis para el desarrollo de esta tesis.

\*\*\*

El proceso de investigación transitó por diversas reflexiones, cuestionamientos, lecturas, análisis, conversatorios, procesos de escritura y reescritura. Un elemento que resultó fundamental en todas estas acciones fue la noción de *reflexividad* de Guber (2001) en el sentido de considerar mi propia formación, modelos interpretativos y creencias, para la elección del campo, de los sujetos a

observar y qué de ellos, además de mi posicionamiento en el campo y la consecuente definición de los núcleos de análisis, hasta las líneas que están leyendo.

Tomé núcleos de análisis como una forma de registrar y describir lo que escuché y observé en las actividades de los docentes durante las sesiones de sus clubes para después estudiarlas desde diferentes consideraciones. Fue pertinente contar con núcleos de análisis que trascendieran a la “técnica”, entendida como una clasificación normalmente empleada por el área de la psicología para explicar aquello que los maestros hacen para describir su quehacer profesional en cuanto a instrucciones o actividades. De recurrir sólo al escrutinio de la “técnica”, corría el riesgo de concluir que no se pueden obtener más elementos del objeto de estudio, situación que dejaría fuera de contemplación algunas de sus cualidades, como: sus saberes docentes, historias de vida, bagaje cultural y la propia cultura escolar de “Temachtiani”.

Ante la posibilidad de contar con numerosos núcleos de análisis, decidí sólo estructurar los relacionados con los saberes en que los maestros sustentaron el desarrollo de los clubes. Saberes que han formado y consolidado en el marco de una *larga duración* (prácticas arraigadas que sobrevivieron a los cambios sociales como la oralidad), de la *continuidad histórica* (contenidos o saberes de otras épocas que retroceden o se modifican como las herramientas o los signos) y la *co-construcción cotidiana* (hay una “cultura heredada” que los sujetos modifican, generan nuevos significados y realizan su propia cultura y conocimientos). La historia escolar no tiene un pasado que se queda como tal, sino que se presenta y plantea caminos futuros (Rockwell, 2002, pp. 17-20).

Reconocer que hay saberes históricos que se han instaurado en las prácticas de los docentes, me llevó a indagar sobre la historia escolar; en primera instancia, leer sobre las reformas educativas. En el Capítulo 1 expongo que las reformas educativas tienen un panorama diverso: sus principios, finalidades, características, pueden ser establecidas desde perspectivas políticas, económicas y sociales que son implementadas a nivel global y a nivel local. Su carácter portador de innovación, cambio, progreso, esperanza docente, fue un elemento que encontré en estudiosos como Gimeno (1992), Popkewitz (citado en Gimeno, 1992), Martínez (2004).

Las reformas educativas curriculares, al presentarse como innovadoras, proponen la renovación de: planes y programas de estudio, generalmente elaborados por especialistas; herramientas materiales (como el pizarrón y los libros) o acciones para conducir una clase y la profesionalización docente. En conjunto, intentan dar solución a las crisis de los sistemas educativos, en cuanto a: demanda de matrícula, eficiencia en el uso de los recursos limitados que el Estado les brinda a las escuelas, que opera con el emblema de calidad y se presenta vinculada con la autonomía. Empero, no necesariamente hay esta unión, debido a que la autonomía involucra responsabilización y no todos están dispuestos a darla, como ya lo advirtió, entre otros, Gimeno (1992).

Así, las reformas curriculares operan con los emblemas de calidad, autonomía y equidad de todos los estudiantes del país, analizar los planteamientos de cada emblema nos permitiría conocer una parte de las reformas educativas en un nivel general y, es posible, en un nivel particular. Este trabajo de investigación está centrado principalmente en la autonomía.

Retomando la noción de continuidad histórica de Rockwell (2002), la autonomía curricular puede ser una forma de continuidad histórica por dos consideraciones: se ha planteado en diversos países —como Argentina— y la autonomía curricular en México tiene sus bases en reformas educativas curriculares pasadas y muchas de ellas han retomado los planteamientos de otros países.

La autonomía curricular resulta, al menos para el caso de “Temachtiani”, relativa tanto para la escuela en general, como para los maestros en particular. La escuela hace lo que está planteado por la reforma, pero más allá de formular de manera autónoma cómo hacerlo, se planeó desde lo que se tenía, con lo que se contaba, y en un inicio, bajo la presión que implicaba que los clubes serían evaluados. ¿Cómo definir formas de trabajo, contenidos, si no era claro qué y cómo debía evaluarse? Cuando se anunció la evaluación cualitativa, los docentes confiaron más en sus propias formas de poner en marcha lo que saben; al no explicitar contenidos, tuvieron mayor libertad para darle un rumbo a sus clases en los clubes.

Las formas de gestión, la equidad son aspectos que no abordé en esta tesis, sin embargo, puedo afirmar que al no contar con medios, capacitación, un lugar en el curriculum que permitiera a los maestros en colegiado e individualmente en el diseño y desarrollo de los clubes, dejó escapar al

menos una oportunidad valiosa para experimentar formas diversas de usar los espacios y tiempos escolares. El intercambio entre alumnos de distintos grados, con otros maestros, con una propuesta de contenidos que atienden a necesidades de aprendizaje que los maestros identificaban, pudiese posibilitar espacios escolares que otorguen en algún sentido, mayor equidad, que contribuyan a la promoción de relaciones horizontales y democráticas. Como señalara Cantero y Celman (citados en Sendón, 2007, p. 4), la autonomía en todo caso puede ser relativa o —como lo plantea Barroso (citado Lamfri y Bocchio, 2015, p. 67)— construida. Es decir, que sea variable en las diferentes instituciones y con base en sus necesidades y proyecto educativos.

La segunda consideración es que el término autonomía se introdujo en el caso de México desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal en 1992, en vínculo con los emblemas de calidad y equidad en educación, mismos que estuvieron presentes en el NME y que conjeturaron su eficacia a través de la autonomía curricular.

Un ejemplo de cómo dos reformas educativas recuperan elementos entre sí, es que durante el ciclo escolar 2017-2018, en “Temachtiani” confluían dos programas: el Plan y Programa de Estudios 2011 y el Nuevo Modelo Educativo del 2017. El primero, se aplicaba a los grados de tercero a cuarto grado de primaria, y el segundo a primero y segundo año de primaria. Lo que compartían en común, es que los aspectos de autonomía curricular (clubes, educación socioemocional y evaluación cualitativa) se implementaban en todos los grados.

Este primer acercamiento del significado de una reforma educativa, su relación con postulaciones globales, y la consecuente reflexión de las intenciones, planteamientos y posible continuidad de la autonomía curricular, me llevaron a preguntarme cómo se puede analizar una reforma educativa curricular. Para ello, retomé las tres instancias que Viñao (2002) propone: la teoría de los expertos, la normatividad y las prácticas. En relación con la primera instancia, el NME fue diseñado por la Secretaría de Educación Pública y sus especialistas en respuesta a instancias que responden, a nivel global, a cuestiones económicas y políticas, por mencionar las más notorias.

Para esta investigación, con el objetivo de conocer las propuestas de la política educativa, me adentré a los planes y programas de estudio del NME y los manuales que les propuso la SEP a los

maestros para implementar los clubes. Cabe aclarar que no presento un análisis curricular de los manuales, si lo hacía, corría el riesgo de comparar lo que decía el manual con lo que los maestros hacían en los clubes y no dar cuenta de cómo —a través de su traducción— los maestros pusieron en juego sus saberes en los clubes, saberes que van más allá del conocimiento de un manual.

Así, una característica de las reformas es que son aceptadas política y socialmente porque hay un conocimiento experto que las respalda (Rivera, González y Guerra, 2016, p. 85). Para legitimar la reforma educativa del 2017, se elaboraron asambleas y pilotajes de los manuales que contenían las propuestas de los clubes, a esta etapa se le nombró Fase 0. Sin embargo, esos pilotajes se llevaron a cabo sólo en algunas escuelas y no consideraron a todos los maestros en las asambleas. En el caso de “Temachtiani”, no formó parte de ningún pilotaje.

Con relación a la segunda instancia que plantea Viñao (2002), dentro de la política educativa hay una normatividad, pero también la hay dentro de cada escuela, lo que conduce a la tercera instancia: analizar las reformas educativas desde las prácticas. Como lo establecen estudiosos como Viñao (2002) Popkewitz (citado en Gimeno, 1992), Birgin (1995), Gimeno (1992, 2006), Ezpeleta (1996), una vez más observamos cómo las reformas educativas curriculares, entran a las escuelas sin considerar su vitalidad, su gramática escolar, por lo que los maestros tuvieron que poner en marcha un programa con base en sus saberes docentes a la luz de su propia cultura escolar.

\*\*\*

En otro aspecto de la investigación, tuve que reconocer mi desconocimiento sobre la historia escolar en el acontecer de las reformas educativas en México, y en el mundo. Era imperante saber cómo se implementaron las diversas pedagogías, según el modelo educativo, además de nombrarlas de forma adecuada. Su conocimiento me permitió identificar en los maestros mostraban algunos elementos de los modelos educativos históricos en sus saberes docentes.

La indagación de la historia escolar que presento está alejada de la perspectiva historiográfica. No fue intención de esta investigación presentar una periodización de las reformas educativas, sino contar con los datos suficientes que me permitieran comprenderlas y plantear posibles continuidades en algunos métodos de enseñanza para después detectar aquellos elementos de las

reformas educativas pasadas que se vislumbraron en los saberes docentes de los maestros en la implementación de los clubes, y en vínculo con la cultura escolar. Para tal labor, analicé tres métodos pedagógicos: La Ratio Studiorum, la Didáctica Magna y El método Lancasteriano o Enseñanza Mutua.

La apropiación conceptual me permitió justificar la elección de los tres modelos pedagógicos mencionados con antelación y, a través de sus postulados, identificar cómo nació la *forma escolar* —entendida desde Vincent, Lahire y Thin (2008) como una *configuración histórica* en un determinado contexto social económico, político; rodeada de transformaciones y reglas que organizan el tiempo y espacio, así como de tensiones que producen rupturas o continuidades que han sido plasmadas en la escolarización y formación de la escuela—, la primera noción de reforma educativa (Comenio, 2003), y reflexionar la posibilidad de que son “ininterrumpidas” y que con base en las condiciones externas e internas de cada escuela hay una transformación escolar (Viñao, 2002) sedimentando los saberes docentes.

Comprender la historia escolar a la luz de los saberes docentes, me llevó a conocer y comprender sobre la noción del saber. Me apoyé en la lectura de los planteamientos de autores como Spencer (1983), Serrano (2007). Sus postulados, me llevaron a entender el saber como una construcción histórica, que tiene un tiempo y un espacio que plantea varias posibilidades de interrelaciones e intercambios; no sólo se trata de conocimientos científicos, sino también de conocimientos tácitos, creencias, intuiciones, sentido común, puestos en marcha en el día a día, que requieren ser comprendidos en conjunto y en un contexto específico como lo es una escuela en particular, un maestro específico, con un camino recorrido en la práctica docente.

Serrano (2007) plantea que hay tipos de saberes que debemos comprender en conjunto, y no uno separado de otro (p. 139). Al considerar que hay tipos de saberes, me encontré con dos posibles vías de mirarlos: los saberes que tienen efectos en los docentes, pero con una estructura más general como el *saber por defecto* (Terigi, 2010a); y aquellos vinculados directamente con el docente como los *saberes disciplinares, creencias y sentido común* (Camilloni, 2007).

La noción del saber por defecto de Terigi (2010a, 2010b) me llevó a establecer algunas continuidades con la historia escolar. Este saber, caracteriza un funcionamiento estándar de la escuela y conforma un *cronosistema escolar* (Terigi, 2010b), por ejemplo: hay una organización por niveles y por edades, conocimiento separado en disciplinas, un horario escolar, toma de asistencia, evaluación. Estas características de la historia escolar, latentes aún en las escuelas actuales, muestra como la escuela nunca dejará de ser escuela (Jackson, 2001).

Algunos elementos que reflejan la historia escolar en relación con la forma escolar es la escuela como un espacio cerrado, con herramientas como el pizarrón (verde, blanco, electrónico), bancas de un tamaño específico, escritorio para el maestro, lóckers para guardar libros o material diverso (como hojas de colores, plumones, colores, cartulinas, etc.), patios para recrear o llevar a cabo una clase como Educación Física. Espacios que se reconfiguraron en la implementación de los clubes.

Otro aspecto de la historia escolar es la organización escolar (horario escolar, aula frontal), funciones de diversos actores educativos identificables en una estructura formal, estrategias para conducir la enseñanza de los maestros. Del mismo modo, en los modelos pedagógicos abordados (Ratio Studiorum, Didáctica Magna, Escuela Lancasteriana o Enseñanza Mutua), se intenta dar solución a través de un método único: el mismo NME para todo el país. A través de intereses políticos, antes religiosos, por lo que el objetivo de ser buen cristiano se reconfigura en ser buen ciudadano.

Una de las críticas que se realizó a la Escuela Lancasteriana es que el método podía implementarse desde diferentes perspectivas, según el maestro y sus circunstancias. Al respecto, para implementar los clubes encontré variedad de manuales en la Internet, a este hecho hay que agregar la posibilidad de que cada maestro lo traducía y realizaba ajustes conforme a sus propios criterios.

En el caso de “Temachtiani”, la autonomía curricular llevó a una posible *alteración* de la organización escolar por defecto, ya que en la escuela tenían la indicación por parte de la SEP, de que los clubes se formaran con alumnos de diversos grados; así lo hicieron, rompiendo la organización histórica por edades, pero a la vez, regresando a los principios de la escuela.

\*\*\*

Con relación a lo anterior, los maestros se reconocieron no capaces de brindar los clubes, por lo que recurrieron a un *marco de funcionamiento* que sí conocían. Es decir, “Temachtiani” organizó los clubes a través de la *economía de esfuerzos* dividiendo los clubes en primaria alta y primaria baja, y los maestros recurrieron a la enseñanza de la escritura o el control de conducta como parte de los clubes; saberes que forman parte de su marco de referencia.

Así, las premisas de Camilloni (2007), me llevaron a pensar cómo los maestros asentaron en los clubes sus saberes disciplinares (teorías que sustentan su práctica), creencias o saberes tácitos (no son explícitas y pueden cambiar con facilidad), sentido común (uso práctico de teorías). Estos saberes, se vislumbraron en la formación de cada uno de los maestros, en considerar la lectoescritura como un saber fundamental para dar el club; que la formación en Pedagogía tenía como fin ser maestros, y que el conocimiento de la Psicología Educativa orientaba la práctica docente para una mejor regulación de conducta de los niños. También, ver en el baile una forma de expresión, fomento de la autoestima, sana convivencia y reconocimiento del cuerpo, mencionar frases de inclusión, formas de organización de los espacios, salidas de los espacios, elaboración de materiales, actividades para formar equipos. Así como llevar la evaluación, regulación de conducta y sana convivencia como un objetivo del NME.

\*\*\*

En otro momento de la investigación, me remití a estudiosos como Popkewitz, Tabachnick, Wehlage (2007, p. 35) que plantean que las innovaciones no pueden analizarse sin la rutina, teorías, suposiciones, de lo contrario, generan *cambios superficiales*. No obstante, aunque se perciben como *cambios superficiales*, cada escuela y cada maestro realiza una traducción de las innovaciones en las reformas curriculares, las redefinen y se apropian de ellas (Terigi, 2000, pp. 2, 3). Los efectos de una reforma curricular dependen de la traducción que se haga de ella dependiendo de la cultura escolar de cada escuela y la comprensión histórica escolar de cada docente.

La noción de cultura escolar me permitió explicar cómo cada escuela tiene un conjunto de creencias, de saberes, maestros, interacciones, normas, dinámicas que conviven con otro tipo de culturas de la comunidad escolar: personal directivo, administrativo, de mantenimiento, material.

Para comprenderlas mejor, describí el espacio-geográfico de “Temachtiani”: su arquitectura, población, relaciones en los consejos técnicos escolares, percepción que los maestros tenían de la supervisión, historia de la escuela.

Algunos elementos de la cultura escolar que datan de una larga duración histórica y que estuvieron presentes en “Temachtiani” fueron, en primera instancia, la estructura formal de la escuela en dos vías: en un nivel nacional y la otra en un nivel local. La primera, hace referencia a cómo desde la instancia de la SEP se diseñó, instauró y anunció una reforma educativa en diversos sectores. Su anuncio se dio a todo el sistema educativo mexicano (zonas escolares, direcciones). El nivel local de la estructura formal es que en “Temachtiani”, hay un director, subdirectora, maestro, alumnos.

De igual manera, había un espacio y tiempo determinado u horario escolar para la entrada y salida de la escuela, clases regulares o saberes disciplinares (asignaturas de Español, Matemáticas, Geografía, Educación Física, Historia), recreo (como un espacio de esparcimiento, donde los alumnos también fueron vigilados por los maestros) y la autonomía curricular (habilidades socioemocionales en un tiempo de media hora a la semana y los clubes, con hora y media a la semana). Así, un saber sedimentado, naturalizado en la práctica cotidiana en una escuela, es que se pueden efectuar ajustes de los programas o planeado, pero no del tiempo. La historia escolar, da cuenta de acciones como tocar la campana, recompensas o castigos, formarse en filas, tomar distancia, entre otras, son herramientas que ayudan a la organización escolar y a la disciplina de los alumnos, concepto igualmente histórico que entrevé relaciones, emociones, normas.

Centrándome en el director, había cultura directiva, pues el director era quien tomaba las decisiones, en relación con cómo los maestros y alumnos seleccionarían los clubes y vigiló que no se dejaran de impartir en el mes de mayo porque no había un documento oficial que así lo señalase. Las consideraciones de esto rondan en dos puntos: cada escuela tiene una normatividad específica en un marco establecido desde la SEP, otra, cómo lo tradujo e implementó cada escuela con base en sus necesidades.

Otra cultura que se hizo presente fue la administrativa. El personal era basto y suficiente, contaban con subdirectora, maestra de UDEEI, maestras de apoyo para los clubes, sus funciones consistían en tomar asistencia, asignar clubes.

Cultura de la evidencia a la par de la cultura de la evaluación. Tales como escribir una canción, elaborar instrumentos musicales o un collage. La evaluación de los clubes si bien era cualitativa, tenía un rango de orientación cuantitativo y era un elemento para regular la conducta de los alumnos que, al ya no considerar los clubes como un elemento a evaluar y no tener un lugar en el currículum, abrió la posibilidad de que los maestros no regularan la conducta a través de una evaluación.

Otra cultura que los clubes permitieron visibilizar y que la llevó a cabo un maestro diferente al maestro de educación física, fue la cultura motriz a través del club “Bailo y juego”, pues el cuerpo de los alumnos y del maestro fueron su material principal para ejecutar ejercicios de expresión corporal como los de lateralidad, relajación, coordinación, atención, así como el fomento de la autoestima, sana convivencia incluso, la vinculación con contenidos como el origen de las canciones, reconocimiento de las partes del cuerpo, elaboración e identificación de instrumentos musicales.

\*\*\*

Como reflexiones finales, la implementación de la reforma educativa tuvo tensiones, por ejemplo: que los maestros no tuvieran saberes disciplinares de los clubes (como ser especialistas en canto, baile), no se les capacitó para dar los clubes, afectaciones a nivel económico (el maestro de Educación Física tuvo que dar un club, pues si no lo daba, ya no se justificaban las horas que le pagaba la SEP), reorganización del tiempo, donde se acortó el tiempo de la enseñanza centrada en los contenidos de las materias curriculares, aunado a la reducción de contenidos en el programa, pues si bien había menos contenidos, debían explicar otros contenidos no previstos para estar en condiciones de enseñar, lo que implicaba más tiempo y que los maestros diseñaran ese saber.

Por el contrario, las reformas educativas curriculares, me parece, no son del todo coercitivas: permiten replantear la práctica docente, lo que se brinda la posibilidad de la comprensión histórica

de los modelos pedagógicos. Esta comprensión nos llevaría como maestros a identificar qué saberes llevamos a la práctica que tienen una larga duración y reflexionemos su uso.

Igualmente, la reforma tuvo respuestas positivas en “Temachtiani”, debido a que la dinámica en que se dio la implementación de los clubes (valdría una reflexión sobre la relativa falta de control de ese espacio) posicionó al maestro no como ejecutores de un plan y programa de estudios nuevo, sino como potenciales productores de una nueva cultura escolar, como lo fue el club (con sus propias características en tiempo, espacio, materiales, objetivos) y como productores de saber que reconfiguraban a través de la traducción que realizaban del plan y programa de estudios, de los manuales y de su cultura escolar, la que implicaba también una cultura estudiantil.

Tal vez hay una autonomía relativa o construida, como lo plantea Sendón (2007, p. 4). Abrió caminos de reflexión sobre el grado de incidencia que creemos tiene el Estado, y mirar las bondades que tuvo la autonomía curricular.

Una de las bondades de la autonomía curricular fue que los maestros tuvieron libertad para enseñar el club y, tener un conocimiento distinto al arte, les permitió explorar en sus saberes. También, los clubes permitieron “regresar” a una forma de organización multigrupal, y los clubes fueron una oportunidad para enseñar contenidos disciplinares que tienen una historia escolar y se reiteran en los saberes docentes, como la enseñanza de la lectoescritura.

En relación con el saber, hay saberes científicos que los maestros pusieron en juego al implementar una clase y un nuevo programa provenientes de la formación de cada maestro que usaron para dar el club. También, hay creencias, como ejemplo: deducir el por qué los alumnos de tercero no le hacían caso a la maestra Cecilia, ella comentaba que era porque no era linda como el maestro de tercero. En cuanto a contenido, intuía los contenidos a brindar.

Los maestros, tienen un sentido común del saber docente que ponían en marcha para llevar seleccionar una canción a cantar o bailar que puede ser desde un saber disciplinar o un saber de sentido común. En el caso del primero, los maestros seleccionaban canciones tradicionales como

parte de temas y sentido de pertinencia, o bien, seleccionaban las canciones con base en la edad de los niños.

Hay una última reflexión que, como docente y maestrante, puede ser un tema de investigación, éste es acerca el área de la investigación en la práctica docente. Me pregunto ¿qué pasaría si las investigaciones sobre la práctica docente las realizaran ellos mismos? Es cierto que las reformas educativas son realizadas por especialistas, pero cabe la certeza de que quienes mejor conocen su aula son los maestros, y muchos vemos la investigación como un campo único para especialistas. Reconfigurar quiénes pueden hacer investigación y mirar al docente como productor de saber, capaz de plasmarlo, podría generar en los docentes la comprensión de que su saber, su creencia o sentido común e, incluso, su posición frente a la investigación no sólo tiene una continuidad histórica, sino que son productores del saber en el día a día y con ello, reflexionar y enriquecer nuestra práctica.

## Referencias bibliográficas

- Aguilera-Vázquez, O. (2011), El juego como forma de creación y desarrollo de las aptitudes musicales. *Varona*, (53), 53-58. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635575009.pdf>
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Colombia: Alfaomega
- Ameigeiras, Aldo R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En VASILACHIS DE Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa. Pp. 107-122. Recuperado de: [http://www.cieg.unam.mx/lecturas\\_formacion/investigacion\\_perspectiva\\_genero/unidad\\_3/Irene\\_Vasilachis\\_Estrategias\\_de\\_investigacion\\_cualitativa.pdf](http://www.cieg.unam.mx/lecturas_formacion/investigacion_perspectiva_genero/unidad_3/Irene_Vasilachis_Estrategias_de_investigacion_cualitativa.pdf)
- Angulo, J., y Nieves Blanco. (Coord.). (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Malaga: Ediciones Aljibe
- Ardonoi, J. (1988) Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad. México. (mimeo).
- Arfuch, L., (2010). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires, Paidós.
- Auyero, J., (marzo-junio2013). Entrevista al sociólogo Javier Auyero *Universitas Humanística*. En Jaramillo M., Jefferson; Del Cairo, C. *Etnografía y teoría social*. (75), pp. 1-20 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia
- Birgin, A., Dussel, I., y Tiramonti, G. (1995). Programas y proyectos en las escuelas: los alcances de la reforma escolar. *Flacso. Programa Argentina*. (40), 26-48.

Cámara de diputados, (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*.  
Diario Oficial, CDMX: Cámara de diputados.

Camilloni (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós

Chartier (2005). *Enseñar a leer y a escribir*. México: Fondo de Cultura Económica

Comenio (2003). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.

Corbetta, C., y Dussel, I., (2018). Los repertorios visuales en la educación artística. Historia del arte, cultura visual global y curriculum en las colecciones visuales de docentes argentinos. *Revista tempos e espaços em educação*, 11(26), 15-37. doi: 10.20952/revtee.v11i26.9025

D'Aloisio y Falavigna (2008). Prácticas institucionales naturalizadas y fracaso educativo: sus implicancias en la subjetividad. XV Jornadas de Investigación y Carto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, p. 203

Dominique, J. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En: Menegus, M., y González, E., (coord.). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 131-153). México: Centros de Estudios sobre la Universidad.

Dussel, I., y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana. Saberes clave para educadores*. Buenos Aires

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Prentice Hall, Inc

Ezpeleta, Justa. (1996). Reforma Educativa y prácticas escolares. Avance y perspectiva. *Órgano de difusión del Centro de investigación y de Estudios Avanzados del IPM CINVESTAV. Volumen (15)*, 268-267.

Freinet (1985). *Técnicas de Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo veintinuno editores.

Frigerio (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Seminario sobre prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile. Recuperado de [file:///C:/Users/vaio/Downloads/reformas\\_educativas\\_reforman\\_escuelas\\_frigerio%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/vaio/Downloads/reformas_educativas_reforman_escuelas_frigerio%20(2).pdf)

Gil, E. (editor) (1992). *El sistema educativo de la compañía de Jesús. La Ratio Studiorum*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.

Gimeno, S. (1992). Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. *Dialnet*. Cuadernos de pedagogía. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/3979>

Gimeno, S. (Ed.). (2006) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata

Gómez, G. (2017). *Taxonomía para el desarrollo y evaluación de las competencias en el área clínica de la Facultad de Medicina de la UNAM*. Protocolo de investigación. Tesis de Grado. Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. México: Grupo Editorial Norma

Gvirtz y Palamidessi (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, editorial, Aique Grupo Editor, tercera reimpresión, Buenos Aires, Argentina

Hessen, J. (1981). *Teoría del conocimiento*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Jackson (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

- Lamfri, N. Z., & Bocchio, M. C. (2015). Sentido(s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 69(3), 63-79. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/112>
- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre las culturas contemporáneas* IV(12), 101-123. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641206.pdf>
- Martínez, B. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. (pp. 366-392) Barcelona: Antrhopos.
- Meneses, M., Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25 (2), 113-124. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Navarro-Adelantado, V., Lavega, P., (2016). Espacio, tiempo y materiales en los juegos de la obra de Rodrigo Caro. Díaz geniales o lúdicos (1626): una visión etnomotriz. *Cultura, ciencia y deporte*, 12 (36), 173-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163053355005>
- Paradise, R. (1994). Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica? En Rueda Beltrán, M., Et. Al. (Coords.). *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas*. México, CISE-UNAM, 73-81.
- Pineau, P., Dussel, I., y Causo, M. (2016). *La escuela como máquina de educar*. Argentina: Paidós.
- Popkewitz, T., Tabachnick, B., y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Pomares.

Rivera Ferreiro, L., González Villarreal, R., & Guerra Mendoza, M. (2017). Reconfiguración de la profesión docente en México. De la acreditación voluntaria a la evaluación obligatoria (1992-2015). *Revista Del IIICE*, 0(39), 83-98. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3999>

Rockwell, (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, V (9), pp. 11-25

Ruíz, M. (2017). El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil (tesis de grado de Maestro en Educación Infantil). Universidad de Cantabria, y Facultad de educación, España

Secretaría de Educación Pública (2011). Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro de Educación Básica Primaria. CDMX: SEP

Secretaría de Educación Pública (SEPa) (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. CDMX: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEPB) (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programa de estudios para la Educación Integral*. CDMX: SEP

Secretaría de Educación Pública (SEPa), s.f.). *Manual del Proyecto “Juego con mi voz”* CDMX: SEP. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/370826108/Proyecto-Juego-Con-Mi-Voz>

Secretaría de Educación Pública (SEPB, s.f.). *Manual del proyecto “Bailo y Juego”*. Documento base. Material para el docente. CDMX: SEP

Sendón, M. A. (2007). Diferentes dimensiones de la autonomía de la gestión escolar: un estudio de casos en escuelas pobres de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana De Educación*, 44(2), 1-12. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2254>

Serrano, J. (1989). *Elementos de análisis curricular*. En revista de la ENEP Aragón, UNAM

Serrano, J. A., (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores de México*. CDMX: Universidad Pedagógica Nacional.

Spencer, H. (1983). *Ensayos sobre pedagogía*. España: Akal Editor.

Terigi, F. (2010a). Docencia y saber pedagógico didáctico. *El Monitor* (25). Recuperado de <https://saravia.wordpress.com/2015/03/18/docencia-y-saber-pedagogico-didactico/>

Terigi, F. (2010b). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En: Diker, G., y Frigerio, G. *Educación, saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial

Terigi y Briscioli (2018). Debates contemporáneos del curriculum y la enseñanza. Seminario – Programa 2018. Universidad de la Plata y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11295.pdf>

Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Vincent, G., B. Lahire y D. Thin (2008). *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. (Stagano, Leandro, trad.), *Educação em Revista*, ano XVI (33), Universidad de la Plata.

Viñao (2002). Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23855/16828>

Viñao (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. Recuperado de file:///C:/Users/vaio/Downloads/Dialnet-LaEscuelaYLaEscolaridadComoObjetosHistoricos-4891585%20(1).pdf

Witrock, M., (comp) (1997). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. España: Paidós

## **Referencias empíricas**

Cecilia, (28.02.2019). Entrevista 1, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Christian, (21.02.2019). Entrevista 1, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX.

Clase regular de tercer grado (7.11.2018), Observación 6, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX.

Club “Juego con mi voz” (14.11.2018). Observación 1, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Club “Juego con mi voz” (28.11.2018). Observación 2, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Club “Juego con mi voz” (9.01.2019). Observación 3, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Club “Juego con mi voz” (30.01.2019). Observación 5, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Club “Juego con mi voz” (20.02.2019). Observación 6, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Club “Juego con mi voz” (6.03.2019). Observación 7, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Club “Bailo y juego”, (07.11.2018). Observación 1, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Club “Bailo y Juego”, (21.11.2018). Observación 2, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Club “Bailo y Juego”, (12.12.2018). Observación 3, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Club “Bailo y juego”, (16.01.2019). Observación 4, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Club “Bailo y juego”, (27.02.2019). Observación 5, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Club “Bailo y juego”, (13.03.2019). Observación 6, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Pérez, J., (20.03.2019). Entrevista 1, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Temachtiani, (25.01.2019) Junta de Consejo Técnico Escolar, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Temachtiani, (14.11.2018). Resultados de la Encuesta de Clima Escolar, Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX

Tercer grado (27.03.2019). Junta de padres de Familia. Escuela Primaria Oficial “Temachtiani”, CDMX.