



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO



FACULTAD DE ANTROPOLOGÍA

**INSCRIPCIÓN, REPRESENTACIÓN Y SOCIALIZACIÓN EN EL PROCESO DE
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA DE CLASES BAJO EL
MODELO “APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN ANTROPOLOGÍA Y
ESTUDIOS DE LA CULTURA**

P R E S E N T A

RICARDO ALFREDO ROMERO AGUIRRE

TUTOR ACADÉMICO

DR. JOSÉ LUIS ARRIAGA ORNELAS

COTUTORES ACADÉMICOS

DR. ANTONIO ARELLANO HERNÁNDEZ

MTRO. CARLOS ALBERTO FLORES ARMEAGA

TOLUCA, MÉXICO DICIEMBRE 2021

Índice

Agradecimientos:	1
Introducción	3
Capítulo I.....	11
I. ¿Por qué estudiar la construcción del conocimiento y la técnica como procesos de hominización y humanización en la evolución humana?	12
I.I ¿Cómo surge el planteamiento de la epistemología de la antropología/antropología de los conocimientos?	13
I.II ¿Abordar el proceso de construcción del conocimiento en el aula?.....	14
I.III La construcción del conocimiento hacia una aplicación en el aula-.....	19
Capítulo II.....	24
II. ¿La etnografía del aula con perspectiva epistémica del estudio de laboratorio? ..	25
II.I ¿Cómo abordar el proceso de construcción del conocimiento en el aula?	27
Capítulo III.....	51
Trabajo de campo.....	51
III. Preescolar “Ma. Dolores Segura Muñoz”	52
III.I Cotidianidad del preescolar	53
III.II Etnografía del tercer año grupo A	55
III.III Trabajo de campo	59
III. IV Planeación.....	59
III. V Cotidianidad en el aula de clases.....	75
III. VI Rúbricas y evidencias para el segundo corte de evaluación	122
III. VII Corte evaluativo y Boleta de Evaluación Final.....	124
III. VIII Boletas evaluativas finales	133
Capítulo IV.....	135
La comunidad escolar:.....	135

el nacimiento de la artificialidad del conocimiento	135
IV. La comunidad escolar: composición y cotidianidad	138
IV.I La traducción como enlace del encadenamiento del aula en la cotidianidad escolar	144
IV. II La generación de inscripciones como encadenamientos del continuum de la traducción-tecnología intelectual-representación-socialización	147
IV. III La tecnología intelectual: un eslabón para el dispositivo de acuñación inscripción-representación.	153
IV. IV Representación: un acercamiento al hecho educativo	156
IV. V Socialización del proceso de construcción de conocimiento	164
V. Conclusiones	170
ANEXO	178
Bibliografía	183

Introducción

La experiencia humana tiene como una de sus vías de concreción “la inscripción de conocimientos conceptuales, técnicos y organizativos acerca de su autodomesticación civilizatoria” (Arellano 2017:13). Esto toma cuerpo, hoy más que nunca, en la educación: al ser parte del proceso de hominización, dota de saberes, técnicas, lenguaje y símbolos a los integrantes de un grupo. Históricamente, fue a través de la institucionalización de la educación y su escolarización como se establecieron las formas que hoy se conocen de organización, percepción y representación de los conocimientos acumulados y a difundir intergeneracionalmente.

La conformación del individuo en la educación se espera que ocurra a través de la adquisición de conocimientos y técnicas, lo cual autoriza su movilidad dentro del sistema educativo (grados y niveles) e incluso su posición social. Lo anterior se supone que ocurra por medio de la transferencia del maestro al alumno (proceso de enseñanza-aprendizaje) o por medio de la detonación de procesos propios (construcción del conocimiento). La garantía de que ello ocurrió se materializa (por medio de la “inscripción”) en un signo, en un archivo, en un documento que certifica la adquisición de conocimiento. Gracias a ello, al estudiante se le permite la movilidad y continuar con su práctica escolar o, llegado el momento, ejercer una profesión.

En este mecanismo, la “traducción” que corre a cargo del docente y que establece su función como mediador del conocimiento, se da a través de prácticas y nociones que no siempre se encuentran tan visibles. Múltiples trabajos etnográficos han mostrado a este actor en su labor e interacción dentro del aula, con sus alumnos. No obstante, sobre la “inscripción” y la “traducción” que se le encargan en materia de adquisición del conocimiento, la investigación es escasa. Ambos conceptos, propios de los estudios sobre los hábitos profesionales de los científicos (que han desarrollado investigadores como Bruno Latour, Karin Knorr, Michael Lynch y Antonio Arellano, entre otros), pueden resultar de utilidad para hacer el registro de

la manufactura del conocimiento (Knorr, 2005) en el aula y eso es lo que la presente investigación está planteando.

Específicamente, este trabajo se propone realizar trabajo etnográfico sobre los hábitos profesionales del docente y sobre la tecnología intelectual que soportan el proceso de construcción-transmisión-adquisición del conocimiento que -se asume- ocurre en las aulas. La intención es sumergirse en el tipo de hábitos y prácticas (que incluye la observación, la explicación, la evaluación, la inscripción y la representación) que se realizan en la escuela para afirmar que se ha logrado que los estudiantes adquieran conocimiento.

El trabajo básicamente hace una apuesta por superar el estudio de los factores que “inciden” en el proceso educativo para, más bien, tratar de entender la propia adquisición de conocimiento en la escuela. Dicho en pocas palabras: se problematiza aquello que se asume como una característica “natural” del ser humano (adquirir conocimiento), pero que bien podría ser construido y sancionado socialmente. Por ejemplo, la dicotomía “Aprende/No Aprende” que es empleada como componente clave en el ámbito educativo, encierra la interrogante de cómo se determina ello. Para este trabajo la adquisición del conocimiento es el objeto de estudio y no la explicación al fenómeno educativo.

Para entender el marco empírico en que se desarrolla el trabajo, baste dar algunos detalles de lo que se conoce como el “nuevo” modelo educativo empleado en México. Dicho modelo es resultado del proceso iniciado el 20 de diciembre del 2012, bajo el concepto de una reforma educativa, planteada por el entonces presidente de la República, Enrique Peña Nieto. Producto de esta reforma se adoptó legalmente la categoría de “calidad” como característica de la educación en nuestro país, misma que se sumó a las de laica, gratuita y obligatoria que ya estaban constitucionalmente prescritas. El 25 de febrero de 2013 se promulgó la reforma a la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente, a través de tres decretos publicados en el Diario Oficial de la Federación. Ellos son los documentos que condensan la reforma.

Para el año 2014 se realizaron 18 foros de consulta regionales sobre el modelo educativo vigente, seis para cada nivel de educación (básica, media y normal) y tres reuniones nacionales para presentar conclusiones del proceso. En 2016 se presentaron tres documentos de actualización para el modelo educativo: la Carta Sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI, el Modelo Educativo 2016 y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016.

La Carta enfatiza en el contexto de la educación bajo sus cánones: laica, gratuita, de calidad e incluyente. Bajo el lema “los mexicanos que queremos formar”, en este documento se habla sobre contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Considera como conocimientos al español o la lengua materna indígena, el pensamiento lógico matemático, las ciencias y tecnologías, así como otro idioma (en este caso el inglés). Además, prescribe que “para prevalecer en el Estado/Nación, conocer la historia, los valores y las leyes que nos rigen en sociedad para ser y vivir conforme a la ciudadanía”. Esto está estructurado en seis ámbitos de la educación básica a la media superior.

El modelo educativo 2016 plantea cinco ejes rectores:

- I.- El planteamiento curricular.
- II.- La escuela al centro del sistema educativo.
- III.- Formación y desarrollo profesional docente.
- IV.- Inclusión y equidad.
- V.- La gobernanza del sistema educativo.

La propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 esbozaba una serie de planteamientos curriculares para la educación básica y media superior, tomando en cuenta la estructura de los contenidos educativos y los principios pedagógicos.

Tras la presentación de los tres documentos ya referidos (Carta, Modelo Educativo y Propuesta Curricular) fue acompañado de foros nacionales con representantes de la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Cámara de Senadores, la Cámara de Diputados, organizaciones de la sociedad civil, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), directores de escuelas normales, académicos, especialistas en política educativa, empresarios, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), directores de escuelas particulares, hablantes de lenguas indígenas, y niñas, niños y jóvenes. También hubo foros estatales en las 32 entidades federativas.

Las discusiones sobre el tema se extendieron a los Consejos Técnicos Escolares de la educación básica. Hubo discusiones en las Academias de la educación media superior, una consulta en línea y, finalmente, el Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE) del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) recopiló, ordenó y sistematizó en un informe todas estas aportaciones hechas a los documentos presentados por la SEP. Adicionalmente El CONAPASE llevó a cabo una consulta en línea para capturar las opiniones de madres y padres de familia.

A partir del reporte emitido por el CIDE se hicieron ajustes a los tres documentos entregados por la SEP. Se destacan: la ruta de implementación del modelo educativo, un glosario de conceptos para clarificar el discurso del modelo, el reconocer los avances del modelo anterior, realzar el conocimiento de los múltiples contextos de las comunidades del país, fortalecimiento de la docencia y una presentación de innovaciones con la llegada de este nuevo planteamiento.

Finalmente, para el 2017 se presentaron los documentos que se encuentran en la página web del gobierno a través de la SEP, en los que destacan los textos descargables para entender los antecedentes, la innovación, la ruta de implementación del nuevo modelo y los aprendizajes clave para la educación

integral. Este último documento contiene el plan y los programas de estudio para la educación básica, con un enfoque curricular de la educación básica en tres partes:

- 1.- Campos de formación académica (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social).
- 2.- Áreas de desarrollo personal y social (arte, educación socioemocional y educación física).
- 3.- Áreas de autonomía curricular (conocimiento regional, proyectos de impacto social, desarrollo personal y social, y capacitación académica)¹.

Ahora, sabiendo todos estos antecedentes de lo que ordena, articula y prescribe las actividades en las aulas en todos los niveles educativos en México, hay que decir lo siguiente: el planteamiento del problema de investigación para esta tesis consiste en someter a la adquisición de conocimiento dentro del ámbito escolar a la misma serie de interrogantes a que se somete al proceso educativo. Es decir, lo común cuando se hacen estudios de antropología de la educación o para la educación es que no se problematiza la adquisición de conocimiento que presupone el fenómeno educativo, sino que se ofrece “una perspectiva cultural para la interpretación del fenómeno educativo” (Velasco y Reyes, 2011: 61).

Entonces, este trabajo se pregunta si se puede describir lo que “está contenido” en el hecho educativo y así no seguir petrificando la adquisición del conocimiento sino documentarla. ¿En qué sentido? Si no se le toma como el eje articulador de la explicación sobre el quehacer de la educación, ¿puede mostrarse como un efecto?, ¿puede reunirse evidencia de que el conocimiento es un efecto y no la causa de la actuación del dispositivo educacional? Si es así, ¿cómo es que se produce ese efecto? Desde luego no se busca una explicación a nivel neurológico sobre las operaciones cerebrales, sino a nivel social y cultural, en las prácticas.

¹ El contexto general de la reforma educativa del año 2013 al año 2017 y sus postulados, mencionados con anterioridad, pueden consultarse en: Secretaría de Educación Pública (2017) Aprendizajes clave para la educación integral, Educación preescolar: Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, Ciudad de México, México, SEP.

Aquello que se suele hipostasiar como perteneciente a la dimensión cerebral es también producto de un entramado de relaciones heterogéneas que se pueden documentar, ubicándose en el sitio mismo en que se producen: en la escuela, con los actores, mirando las prácticas de los docentes en el momento en que se presupone que es adquirido el conocimiento por los niños y que los profesores y las autoridades certifican. Por eso es que se ofrece poner a prueba el hecho de que el conocimiento es también una representación y como tal se puede estudiar. Para este trabajo, lo que algunos dan por descontado (que los niños aprenden), hay que verlo como un producto semiótico: el conocimiento no tiene existencia autónoma, es producto de un entretejido muy interesante de actores y sus relaciones (que incluye objetos, entidades y procesos).

La justificación de la presente investigación está relacionada con el estudio del aula, vista como parte de una comunidad que permite “a los grupos humanos acordar sus conocimientos” (Arellano, 2017: 21). Abordarla en los términos de una antropología de los conocimientos busca romper la asimetría que ha marcado los trabajos de la antropología de la educación y para la educación. La sugerencia de abordaje es conjuntar el marco teórico metodológico para analizar los procesos que hacen visible la etnografía con el proceso de adquisición del conocimiento, estudio que ha sido relegado, o bien dado como autónomo. Mirar el continuum del proceso de construcción de conocimiento en el aula detona un replanteamiento epistemológico, para incursionar en la materia per se del ámbito educativo, el cual es demarcado por el conocimiento producto de la interacción en el aula.

Observar y describir la construcción del conocimiento, a partir de los aprendizajes en un aula del centro escolar, permite entender las transferencias del profesorado a partir de una matriz de pensamiento, siendo el modelo integral un referente de prácticas, técnicas y herramientas para homologar y generar estrategias que conllevan al conocimiento en los niños del preescolar. En dichas acciones el propósito de la labor docente es estipular la dicotomía “Aprende/No Aprende”, en el referente de codificación de lo que los alumnos obtienen en el aula, siendo la

escolarización y la institucionalización de la educación, la fuente de legitimidad de la comunidad del profesorado y su labor.

El objetivo general de la investigación que se presenta con este trabajo consiste en observar y describir las prácticas docentes relacionadas con la adquisición de conocimientos en el aula (de nivel preescolar), a fin de conocer los procesos de traducción, transferencia, inscripción y representación del conocimiento.

Los objetivos particulares son, por una parte, observar cuáles son las prácticas del docente en el aula, aludiendo a la construcción del conocimiento y su representación práctica en el aula de clases como premisa de la educación. Y, por otro lado, identificar cómo se genera la dicotomía (“Aprende/No Aprende”) en la construcción del conocimiento a partir de las prácticas docentes y la generación de inscripciones partiendo del alumnado. Asimismo, se busca describir qué técnicas, herramientas y procesos se llevan a cabo en la práctica docente para la transmisión-transferencia y generación de aprendizajes para el conocimiento. Finalmente, otro objetivo particular es explicitar la codificación e inscripción como resultado de las prácticas, técnicas y herramientas del docente en la construcción del conocimiento.

La hipótesis de esta investigación parte de la práctica docente, la cual se lleva a cabo a partir de cotidianidades en el aula, las cuales se apegan a un modelo y noción del quehacer como profesor. Esto genera actividades, técnicas y herramientas que fueron resultado de una traducción del modelo, lo cual se codifica en la transmisión y resultado de la práctica docente en una dicotomía sobre el aprendizaje. Por lo tanto, se buscará poner a prueba a través de la investigación, la hipótesis de que el proceso de construcción del conocimiento en la educación escolarizada, resultado del modelo “Aprendizajes clave para la educación integral”, se materializa a través de las inscripciones formuladas a partir del alumnado, como entes de la conjunción conocimiento-técnica, producto del acuerdo de la comunidad docente que las acredita.

La metodología que da cabida al análisis de las inscripciones, prácticas y la representación y socialización del conocimiento en el ámbito educativo se generó a

partir de una revisión documental del nuevo modelo educativo, así como de los artículos y noticias referentes al mismo. Se realizó una etnografía en el aula, con la finalidad de observar, describir y analizar la práctica docente, el empleo de técnicas y herramientas para la construcción del conocimiento y la formulación de inscripciones. El trabajo etnográfico se llevó a cabo en el nivel preescolar de educación básica, siendo el jardín de niños “Ma. Dolores Segura Muñoz” el lugar de trabajo de campo; éste se localiza en Metepec, Estado de México.

La etnografía dio la guía a la descripción y explicación del fenómeno latente en la cotidianidad educativa, enfatizando en la práctica y en la construcción del conocimiento, a partir de las técnicas, métodos y habilidades para la representación del conocimiento a través del alumnado referido y codificado en inscripciones. Las técnicas empleadas para este trabajo in situ fueron la observación estructurada, registro y análisis etnográfico, fichaje y sistematización de la información, análisis bibliográfico.

Capítulo I

I. ¿Por qué estudiar la construcción del conocimiento y la técnica como procesos de hominización y humanización en la evolución humana?

La respuesta a esta pregunta, que es central para el presente trabajo, debe ajustarse a un enfoque de investigación. Tal enfoque inicia con aquellos estudios sobre la ciencia que están basados en la etnografía de laboratorio y que se adentran en la representación, los modelos, las técnicas, la transferencia y las inscripciones para la construcción del conocimiento.² Este tipo de trabajos permiten adelantar una explicación sobre la socialización de las comunidades científicas, con sus traducciones de la realidad a partir de prácticas en su cotidianidad, aludiendo al sentido que les garantiza desplazarse a través de rutinas, códigos y normatividades ya naturalizadas. Dicho en otras palabras, existe un enfoque antropológico que se ha empeñado en la misión de “secularizar la ciencia sin perder el conocimiento objetivo” (Latour, 2012: 145).

Las investigaciones hechas bajo tal enfoque han presentado elementos para comprender “los hábitos profesionales” de quienes habitan la “institución del laboratorio” y las vías por las cuales ellos (los científicos que pueblan los laboratorios) logran colocarse en una posición desde la cual “dicen lo que dirían las cosas de las que hablan si estas pudieran hablar y, por lo demás, las hacen hablar o más precisamente, testificar por intermedio de los instrumentos” (Latour, 2012: 123). Esto quiere decir, realizar estudios empíricos sobre las redes que pueblan los laboratorios y cuyas acciones son invisibilizadas por la epistemología y la metodología. También representa formular preguntas acerca de cómo “la ciencia se funda sobre sus prácticas” y cómo la práctica científica tiene lugar en el “espacio interior del espacio privado de la comunidad experimental”, por lo que es posible

² “(...) la construcción social de la realidad ocurre en tres momentos. Primeramente, las tipificaciones o representaciones mentales con las que los actores interactúan se vuelven habituales en el ámbito de los papeles recíprocos de la interacción; en seguida, ocurre una institucionalización cuando estos papeles recíprocos devienen disponibles a otros miembros en el proceso de su realización; finalmente el significado es integrado en otros individuos, y con ello el conocimiento es legitimado e institucionalizado; es decir, construido socialmente” (Berger y Luckmann en Arellano, 2011: 834).

preguntarse sobre las prácticas que producen el conocimiento, bajo la sospecha de que “ninguna ciencia puede salir de la red de su práctica” (Latour, 2007: 48).

En suma, para el enfoque que adopta esta tesis, la propuesta teórico-metodológica se corresponde con lo que puede denominarse la antropología de los conocimientos, sugerida en *La vida en el laboratorio*³ por Bruno Latour (1995), y que en nuestro país ha sido desarrollada en *Epistemología de la Antropología: conocimiento, técnica y hominización* por Antonio Arellano (2015). Este último la define como “estudio sobre el conocimiento inscrito y los supuestos epistémicos que lo sustentan” (Arellano, 2017: 20).

Tal enfoque antropológico propone que el “conocimiento inscrito y su proceso de elaboración constituyen los elementos empíricos observacionales que posibilitan el estudio de los contenidos del conocimiento y su organización colectiva” (Arellano, 2017: 21). De tal suerte que el trabajo realizado para esta tesis tomó como referencia empírica a las inscripciones sobre la adquisición de conocimientos en el ámbito escolar. El trabajo etnográfico se justifica para identificar las prácticas y los “hábitos profesionales” de quienes certifican la adquisición del conocimiento en los estudiantes. El interés por conocer lo que interviene, lo que está respaldando y validando las inscripciones que aseguran la adquisición de conocimiento es lo que anima al presente estudio.

I.I ¿Cómo surge el planteamiento de la epistemología de la antropología/antropología de los conocimientos?

Considerando las propuestas reflexivas de la etnometodología (Garfinkel, 2001) y la sociología del conocimiento (Bloor, 1998), la antropología de los conocimientos viene a recordar, entre otras cosas, cómo se han gestado los estudios en la antropología {que ha sido más bien “nomológico-descriptiva” (Arellano, 2015: 12)}, con base en qué se han formulado y derivado como práctica científica natural/normal, con la finalidad de encadenar los binarios y las dicotomías entre

³ Latour, Bruno y Woolgar, Steve (1995) “La Vida de Laboratorio”, Madrid, España, Alianza Editorial.

hombre-naturaleza, conocimiento-tecnología, sujeto-objeto {para que la labor antropológica pueda ser “comprensivo-epistemológica” (Arellano, 2015: 12)}. Se busca mostrar la integración y circularidad de estos en la cotidianidad, tanto de la práctica de los antropólogos como de esos otros hombres con conocimiento y saberes en la cotidianidad, siendo este su aporte: no sólo mirar la construcción del conocimiento científico sino a la comunidad/comunidades en su acceso al conocimiento como ruta para cumplir el propósito de la antropología: conocer al hombre.

I.II ¿Abordar el proceso de construcción del conocimiento en el aula?

El estudio antropológico de la educación ha ofrecido varios temas a lo largo de los años: el análisis de la práctica docente, los estilos de aprendizaje en los alumnos, las condiciones del contexto, las relaciones de poder (económico-político), la relación alumno docente en el aula, por mencionar algunos. En la mayoría de estos trabajos se da por sentado que se adquiere conocimiento; este último se asume que es un producto de la actividad desarrollada en el aula.

Los estudios sobre la práctica docente han visto al conocimiento por medio de sus significados, y a partir de ello se describe la labor. Flores menciona:

“Durante la investigación se observó que los profesores emprenden varios caminos para lograr las transferencias-en-la-acción. Algunos lo hacen lateralmente y luego ascienden hacia la complejidad y la creación. Otros proceden de manera diagonal y siguen la guía de la formación a través de las transferencias inducidas y visualizadas. Otros más se quedan con la información teórica y logran transferencias cognitivas” (2004: 61).

Este tipo de abordaje de la práctica docente refiere la habilidad del profesor para transferir conocimiento. No se menciona cuál es el proceso cotidiano en términos de acciones. Solo se alude a la teorización de la práctica, pero pasa casi inadvertido el conjunto de prácticas que los docentes realizan y que arrojan como resultado una

inscripción (un signo, un documento, un símbolo) que asegura se ha adquirido conocimiento por parte de los escolares.

Por su parte, las investigaciones que parten de los estilos de aprendizaje tienden a vislumbrar las formas en las que los niños se apropian de los conocimientos en el aula. Castro y Guzmán los definen como:

“constructos que todos tenemos, los cuales afectan la forma de aprender y de enseñar, por ello es necesario tomarlos en cuenta al momento de planificar, ejecutar y evaluar las clases. Con relación a los docentes y estudiantes que están en ejercicio, es necesaria su actualización, mejorando así las posibilidades de éxito de sus educandos, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (2005: 99).

Bajo este tipo de mirada, planeación, ejecución y evaluación, refieren a una práctica que, sin embargo, no se problematiza. Dicho de otra manera, en el sentido estricto de la visualización del campo, se hace mención del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero realmente poco se ha documentado sobre las prácticas que arrojan como resultado la inscripción que certifica la adquisición del conocimiento. Por esta razón es que el presente trabajo sostiene que un abordaje posible es verlo reflejado en la práctica cotidiana dentro del aula, es decir, observando su construcción a través de los hábitos profesionales de quienes son responsables de tal adquisición del conocimiento y que, además, son capaces de convertirlo en un signo, a través de la inscripción.

Otro enfoque para abordar la educación es el que enfatiza las relaciones de poder que se suscitan en el campo educativo. Por ejemplo, en la acción evaluativa, se dice por parte de Londoño que:

“había una gran división entre la teoría y la práctica evaluativa y que tanto los docentes en formación como los docentes en ejercicios (titulares de los colegios donde se realiza la práctica) durante el proceso evaluativo centran

prioritariamente su interés en convalidar saberes, promocionar, jerarquizar, ponderar resultados; utilizando para ello los juicios valorativos” (2015: 157).

Este esquema de lectura señala que más allá de la docencia y su práctica, lo que, valida a ésta, es su legitimación, a partir de posicionamientos en los procesos de evaluación, lo cual determina su lugar antes y después de dicha acción, como ejercicio del poder y de la dominación entre docentes, directivos y supervisores.

Finalmente, la observación de la relación docente-alumno, como la señala Klein, se presenta en el proceso de enseñanza que

“se manifiesta como una “imposición”, no sólo porque la currícula así lo impone (hay requisitos que cumplir en tanto se es alumno), sino también como un ejercicio del poder. Efectivamente, la relación docente-alumno lejos de ser equitativa, es extremadamente asimétrica y se trabaja, mayormente, desde la autosuficiencia del docente” (2011: 14).

Klein refiere a la relación desde la perspectiva del poder y su construcción, tomando a Berger y Luckmann en el análisis de lo que se observa en el aula. Esto ya se define desde un principio, sentando las bases del supuesto de la construcción a partir de la asimetría. En este tipo de trabajos no está en el centro la investigación basada en la observación directa, no se realiza trabajo de campo, pero se sostiene que la práctica en general del docente es impuesta y que procede siempre de dicha manera, aun cuando la información no es vista en el primer plano, es decir, a través la etnografía del aula.

Partiendo de estos ejemplos de estudio del aula desde diferentes flancos, lo común es que el conocimiento sea referido como aprendizaje.⁴ Dentro de este marco, la antropología ha esbozado una manera de incursionar en el estudio educativo y aula:

⁴ “Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida” (Secretarías de Educación Pública, 2018).

“el papel de la antropología puede verse en dos ámbitos: por un lado, una antropología de la educación que atienda el fenómeno educativo desde la perspectiva cultural en su plano teórico-metodológico; por el otro, una antropología para la educación que pueda reconstruir y mostrar etnográficamente el alcance de estos desajustes y dependencias, e igualmente, desde el análisis de las dinámicas educativas segregadoras de nuestro entorno inmediato, su papel en el sistema cultural y en el modelo de sociedad que emerge de forma inquietante. Sin dejar de lado la construcción teórica y la fundamentación etnográfica desde el compromiso social, los cuales son rasgos indisociables de la actual antropología cultural” (Velasco y Reyes, 2011: 61).

En estos estudios de carácter antropológico que han abierto una manera de adentrarse al fenómeno educativo, generando una tradición de cómo proceder en dicho ámbito,⁵ se asienta una de las aristas para replantear epistemológicamente el estudio del aula, como lo propone el presente trabajo: hacer visible la asimetría⁶ con la que se procede al momento de explicitar la educación y la adquisición del conocimiento. Para decirlo en términos sencillos: no se observa la misma importancia asignada a los condicionantes socioculturales del aprendizaje (qué es lo que impide adquirir conocimiento y, por ello hay que remediarlo) que a las condiciones de posibilidad (se asume sencillamente que a la escuela se acude a adquirir conocimiento y ello no es problema, no necesita explicarse en términos prácticos). No se hacen las mismas preguntas de ambos lados del fenómeno educativo; se ven los condicionamientos para la adquisición del conocimiento, dejando a este último hecho sin explicitar. De esta manera, el proceso socialmente

⁵ “En esos diferentes raseros se encuentra la vieja división formulada desde la antropología entre ciencias (inestudiables) y etnociencias (estudiables)” (Latour, 2007: 138).

⁶ “Ocurre que el principio de simetría no tiene solamente por objeto establecer la igualdad -esta no es más que el medio de regular la balanza en el punto cero- sino registrar las diferencias, vale decir, al fin y al cabo, las asimetrías, y comprender los medios prácticos que permiten que los colectivos se dominen unos a otros. Aunque semejantes por la coproducción, todos los colectivos difieren por el tamaño” (Latour, 2007: 157).

relevante de adquisición del conocimiento parece ser anulado en las investigaciones.

Esta asimetría está presente en otros ámbitos: “hasta ahora, la sociología del conocimiento no explicaba, a través de un gran lujo de factores sociales, más que las desviaciones respecto del camino recto de la razón. El error podía explicarse socialmente, pero lo verdadero era por sí mismo su propia explicación” (Latour, 2007: 138). Llevando este planteamiento al ámbito propiamente de la educación y siendo precisos en la antropología que se adjetiva como tal, marcar solamente las desviaciones que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje desarticula el objeto de estudio del conocimiento, llevándolo únicamente a la explicación de sí mismo a partir de estas condicionantes, lo cual deja a la materia per se⁷ dé la educación en un punto fijo e inamovible.

Hacer un ejercicio epistémico reflexivo del estudio del aula conlleva mirarlo desde otros flancos. En esta investigación lo que se intenta hacer visible y explícito es el proceso social y cultural de construcción/fabricación del conocimiento dentro del ámbito escolar, incluyendo los instrumentos técnicos que lo permiten y que son empleados cotidianamente por los docentes en sus hábitos profesionales (planeación, bitácoras, rúbricas, listas de asistencia, cuadernos de notas y observaciones). Se trata de algo que regularmente no se hace notar, en la medida que resulta eficaz; pasa como invisible, como parte de la naturaleza del concepto universal de lo que se hace y se vive en el aula. Prueba de ello es lo ya comentado en los ejemplos anteriores sobre el tipo de estudios recurrentes.

El reto es, entonces, plantear una investigación simétrica,⁸ que ahonde en la continuidad del proceso, sus múltiples transformaciones, así como las mediaciones para los encadenamientos de la construcción del conocimiento y la producción incesante de evidencias artefactuales.⁹ Este replanteamiento para explicar eso que

⁷ “El primer principio de simetría ofrece la incomparable ventaja de librarnos de los cortes epistemológicos, de las separaciones a priori” (Latour, 2007: 141).

⁸ “El principio de simetría, por el contrario, restablece la continuidad, la historicidad y, digámoslo, la justicia” (Latour, 2007: 139).

⁹ “La naturaleza y la sociedad son explicables. La explicación parte de los cuasi-objetos: principio de simetría generalizada” (Latour, 2007: 142).

se cree “inexplicable” o, mejor dicho, que se da de manera natural y que por lo tanto se explica a sí mismo, asume que la antropología es capaz de unir los polos “inconexos” de la adquisición de conocimiento en el aula de clases, partiendo de la premisa de la simetría.¹⁰ Se toma como guía la producción de inscripciones, representaciones en una socialización¹¹ que se naturaliza en la cotidianidad de un centro escolar. Las movilizaciones de estos artefactos-objetos-evidencias, sientan las bases del estudio del aula tomada como productora de conocimientos, y del mismo modo, como un colectivo que puede ser estudiado desde su ontología per se, que es la del proceso de enseñanza-aprendizaje.

I.III La construcción del conocimiento hacia una aplicación en el aula

El estudio del conocimiento se estableció desde la epistemología,¹² teniendo como precedente el realismo filosófico-científico, que establecía que los objetos tenían una existencia independiente del observador. Entre los pensadores que consolidaron esta área de la filosofía se encuentran Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Galileo, por mencionar algunos. Pero, para los propósitos del presente trabajo, interesa subrayar la autonomía que se asigna al conocimiento científico en términos de estar “libre de toda injerencia ajena a su propia comunidad. (Los científicos) generan conocimiento verdadero gracias a la libre aplicación racional de los métodos más convenientes” (Kreimer en Knorr Cetina, 2005: 14). Este tipo de conjetura da un estatus al conocimiento científico como aséptico, libre de la interacción social y de lo que ella emana, otorgando así autonomía a su proceso de construcción. En reacción a esto es que emerge una corriente que desdeñaría tales postulados bajo la mira epistemológica, la etnometodología, el relativismo y el

¹⁰ “Antropología simétrica: Todos los colectivos constituyen naturalezas y culturas, lo único que varía es la dimensión de la movilización” (Latour, 2007: 155).

¹¹ “La naturaleza no explica lo falso ni lo verdadero. Tanto lo verdadero como lo falso se explican por la sociedad: primer principio de simetría” (Latour, 2007: 142).

¹² “La epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico” (Bunge, 2002: 21). Se cita a M. Bunge irónicamente, ya que dicho autor genera una crítica a los pilares de esta investigación, siendo que da el aval a la misma en su prefacio del libro Epistemología (1980). La epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico.

constructivismo que estarían en auge en la década de 60's hasta la década de los 80's.

Uno de los autores que generó un cambio en la perspectiva de la sociología de la ciencia fue Ludwik Fleck (1986),¹³ quien se distancia de la propuesta mertoniana de la autonomía para colocar el énfasis en el hecho, es decir en cómo se creaba el conocimiento a partir de *colectivos de investigadores*¹⁴ que interactuaban por medio de un *pensamiento colectivo*.¹⁵ Esto permitió dejar atrás el presupuesto autónomo y aséptico de la ciencia, de su reproducción y creación. Fleck sería un referente para Kuhn¹⁶, siendo él quien descentraría por completo los estudios epistemológicos y los abordajes de la sociología de la ciencia, centrando su análisis en los paradigmas para la gestación del conocimiento científico, sobre todo en su organización, es decir, en la comunidad científica y la manera en que procede habitualmente.¹⁷

Según la clasificación de "Hess (2001), la etnografía de las ciencias y las tecnologías tiene dos generaciones claramente visibles. La primera abarca desde los años ochenta hasta los noventa, se caracteriza por la influencia del concepto de la construcción social del conocimiento opuesto a la supuesta naturaleza exclusivamente racional del proceso de representación de la naturaleza y por los principios del *Programa fuerte*" (Arellano, 2015: 113).

Estas dos generaciones preceden al debate generado después de la propuesta de Robert Merton. La crítica de Fleck y Kuhn al modelo mertoniano da vida a una línea de investigación no sólo de la ciencia sino del conocimiento científico y artefactual. Artífice de dicha línea, David Bloor aporta el postulado del "programa fuerte", que

¹³ Se considera que Fleck es el primero en hacer un estudio de laboratorio.

¹⁴ Las cursivas son usadas para denotar el concepto esbozado por el autor

¹⁵ Estos conceptos forman parte de su obra "La génesis y el desarrollo de un hecho científico", traducida en 1986 por la editorial Alianza.

¹⁶ "La estructura de las revoluciones científicas" (1962).

¹⁷ "Los científicos trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición subsiguiente a la literatura, con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer qué características les han dado a esos modelos su estatus de paradigmas en la comunidad" (Kuhn, 1999: 84).

forma parte de su obra *Conocimiento e imaginario social* de 1973. Por un lado, critica la autonomía del conocimiento, pero en cierta parte le otorgaba sustento, esto suscitó un debate¹⁸ con Bruno Latour, el cual se abordará posteriormente.

Por su parte, Bloor señalaba que había sido Durkheim quien sentó las bases para “penetrar en lo más profundo de una forma de conocimiento” (Bloor, 1998), por lo tanto –dice- la sociología del conocimiento tenía que tomar eso y aplicarlo a “nuestros conocimientos”, refiriéndose al ámbito científico. Menciona también que el conocimiento puede equipararse con la cultura¹⁹, siendo esto una cotidianidad de los individuos en colectivo. En este caso se direccionaría a la comunidad científica.²⁰

La segunda generación mencionada por Hess se empeñaría en la etnografía de laboratorios como método de internamiento dentro del hábitat del científico. Este trabajo de campo permitiría un análisis in situ, conociendo así la cotidianidad, la comunicación, la construcción del conocimiento, que se convertiría en su materia. Bruno Latour, Woolgar y Knorr Cetina son algunos de los autores que realizaron dicha actividad. Estos autores serán retomados como base en la investigación planteada en este trabajo.

Bruno Latour y Steve Woolgar, en su obra *La vida en el laboratorio: La construcción de los hechos científicos* (1979), generaron una forma de observar la cotidianidad en el laboratorio, poniendo énfasis en la inscripción del conocimiento. La observación que realizaron para efectuar el análisis no sólo social sino también

¹⁸ Véase el artículo titulado “Anti-Latour” de David Bloor (1999).

¹⁹ “El conocimiento de una sociedad no proyecta tanto la experiencia sensorial de sus miembros individuales, o la suma de lo que pudiera llamarse su conocimiento animal, sino más bien su visión o visiones colectivas de la realidad. Así, el conocimiento propio de nuestra cultura, tal y como se representa en nuestra ciencia, no es un conocimiento de una realidad que cualquier individuo pueda experimentar o aprender por sí mismo, sino lo que nuestras teorías mejor contrastadas y nuestros pensamientos más elaborados nos dicen, pese a lo que puedan decir las apariencias. Se trata de un relato tejido a partir de las sugerencias y vislumbres que creemos nos ofrecen nuestros experimentos. El conocimiento, pues, se equipara mejor con la cultura que con la experiencia” (Bloor, 1998: 49).

²⁰ “Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica. Este compromiso y el consentimiento aparente que provoca son requisitos previos para la ciencia normal, es decir, para la génesis y la continuación de una tradición particular de la investigación científica” (Kuhn, 1995: 95).

técnico sobre la construcción del conocimiento está investida de simetría, rompiendo con las dicotomías interno-externo, social-técnico.²¹

Latour y Woolgar retoman el trabajo antropológico²² como anclaje epistemológico, bajo la premisa de que la observación de la rutina de los científicos permite entender cómo se genera el sentido y se gesta el conocimiento a partir de una investigación y con base en su experimentación, luego su acuñación en una inscripción que valida los procesos que llevaron al resultado final y que presentan a la comunidad científica a través de un *paper*.

Por su parte Knorr Cetina (1981) elaboró una etnografía de laboratorio que se representaría en su obra *La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Dicha investigación dio un giro a las propuestas de la sociología del conocimiento, ya que en el empalme entre la postura de Latour y Woolgar Cetina centraría su propuesta dentro del constructivismo epistémico para observar la construcción del conocimiento, poniendo énfasis en los actores, en los procesos, las interacciones que dan cabida a la fabricación y acuñación de un conocimiento científico, es decir, la cotidianidad en su representación de laboratorio.

En el siguiente capítulo se detalla la manera en la que los antecedentes teórico-metodológicos de estos trabajos sobre la construcción del conocimiento científico serán tomados como referencia para el presente trabajo. Se destacará cómo sería

²¹ “Los estudios de la ciencia han consagrado una gran atención a las instituciones que hacen posible la articulación de hechos. En su acepción corriente, «institución» se refiere a un lugar y a unas leyes, a personas y a costumbres que se prolongan en el tiempo. En la sociología tradicional, «institucionalizada» es un adjetivo que se utiliza como crítica de la escasa calidad de la ciencia cuando ésta es una práctica extremadamente sujeta a pautas rutinarias (...) las instituciones proporcionan todas las mediaciones necesarias para que un actor conserve una sustancia duradera y sostenible” (Latour, 2001: 366).

²² “Hemos adoptado la noción de estudio antropológico de la ciencia para referirnos al sentido particular que tiene nuestra concepción de lo social. No nos interesa un análisis sociológico en la tradición funcionalista que trate de especificar las normas que rigen la conducta de los científicos. Al mismo tiempo, queremos evitar la perspectiva que adopta implícitamente una distinción entre cuestiones «técnicas» y «sociales», aunque se diga que éstas están estrechamente relacionadas” (Latour y Woolgar, 1995: 40).

posible la extrapolación de esta experiencia etnográfica en el laboratorio hacia el espacio escolar.

Capítulo II

II. ¿La etnografía del aula con perspectiva epistémica del estudio de laboratorio?

En el anterior capítulo se han esbozado los antecedentes de la etnografía de laboratorio. Dichos estudios permitieron llevar a otro plano la investigación de la ciencia, puesto que se propuso la observación directa y la descripción, tanto del proceso de fabricación/construcción del conocimiento²³ científico, su socialización y representación como de la comunidad que lo conforma. Tales trabajos consiguieron no sólo develarlo en sus dimensiones sociales y no sólo de manera esencialista (como lo propondrían los epistemólogos clásicos y los sociólogos de la ciencia), sino yendo más allá en el plano descriptivo y explícito con estudios de caso.

También en el anterior capítulo se ha sugerido que la educación en el centro escolar y precisamente en el espacio del aula ha sido materia de múltiples investigaciones, creando escenarios para su abordaje, pero obviando en la mayoría de ellos el carácter social, de fabricación y de construcción del conocimiento que se presume adquirido²⁴. Lo que se ha obtenido son premisas de cómo debería de ser u operar un centro escolar y un aula de clases, y es que las investigaciones que han trabajado para visibilizar los procesos que ahí se suscitan; y, quienes lo han hecho (etnografía escolar), no se han detenido mucho en el tema del conocimiento.

Dados estos antecedentes, plantear la etnografía de laboratorio como una perspectiva para vislumbrar el estudio del aula, permite desentrañar la cotidianidad que ahí se suscita, desde el conocimiento, tomándolo como parte de la cultura. Para apuntalar esta propuesta es importante recuperar cómo Knorr Cetina define a la cultura:

“patrones agregados y dinámicas que se observan en la práctica experta y que varían en diferentes dispositivos de expertise. La cultura, entonces, se refiere a las prácticas de un modo determinado (...). La noción de cultura ofrece a la práctica una sensibilidad simbólica y de sentido. (...) En mi

²³ “(...) si se considera que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción —de construcción social— es preciso analizar ese proceso” (Pablo Kreimer en Knorr Cetina, 2005: 19).

²⁴ Véase el cuadro no.3

posición, las perspectivas de la cultura que ignoran las prácticas y la experiencia son tan limitadas como las visiones sobre las prácticas y la experiencia son tan limitadas como las visiones sobre las prácticas que extraen los símbolos de las pinturas” (Cetina, 2005: 12).

Por su parte Latour define a la cultura como “(...) conjunto de argumentos y creencias a los que se apela constantemente en la vida diaria y que es objeto de todas las pasiones, temores y respeto” (Latour y Woolgar, 1995: 67). El sentido práctico que origina las actividades y el día a día de los agentes en un lugar y espacio, es determinado por la cultura, la cual ha sido interiorizada para poder proceder en una comunidad, grupo o colectivo, a través de ella se lee la realidad, se siente, se cree, y se interacciona.

Goody define a la cultura como

“una serie de actos comunicativos, y las diferencias en el modo de comunicación son a menudo tan importantes como las diferencias en el modo de producción, pues éstas conllevan desarrollos en el almacenaje, análisis y creación de conocimiento humano, del mismo modo que las relaciones entre los individuos implicados” (Goody, 2015: 48).

De esta manera, la cultura, entendida como aquello que ha sido interiorizado, denota el sentido de la cotidianidad. Se solidifica con la comunicación y su producción surge de la interacción para gestar el conocimiento que dará pauta al tejido social. Por ejemplo, designar de una manera las actividades, las cosas, objetos, es producto de una significación social, misma que es regulada por la comunicación, que es en sí, el vehículo que cohesiona y da lógica a lo que vemos en la realidad. La cultura es, entonces, un continuum de significados, prácticas y sentidos en espacios de interacción determinados, consensuados socialmente para su reproducción.²⁵

²⁵ “Lo social representa siempre lo común a todo pueblo, grupo humano o cultura, mientras que lo cultural es aquello que diferencia toda sociedad, todo pueblo, grupo humano y hasta sector social” (Sánchez, 2005: 18).

Por lo tanto, hacer visible las prácticas en el aula, mediante la comprensión de los procesos que dan pauta a la inscripción, la perspectiva, la cotidianidad de quien las elabora en la interacción, representación y socialización, permite encontrar un método para entender cómo se teje un abordaje del conocimiento en el aula,²⁶ haciendo un ejercicio etnográfico como se hizo en el laboratorio, pero basado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo esta una de las culturas²⁷ epistémicas.²⁸

II.1 ¿Cómo abordar el proceso de construcción del conocimiento en el aula?

Es momento de posicionar las categorías de las que se hará uso en el planteamiento metodológico para desmontar la cotidianidad del aula. En primer lugar, se debe aclarar que la “inscripción” es el resultado del proceso de construcción del conocimiento, mediante ella se materializa el procedimiento, ya sea como signo, archivo, documento, que da la circularidad de algo que se gestó. Siendo a la vez, una finalidad que permite hacer visible lo que se ha llevado a cabo en un determinado tiempo, en prácticas y continuidades.²⁹

La educación escolarizada genera inscripciones que traducen un proceso que se construye en niveles educativos conformados por grados, contabilizados en años. De manera muy visible puede constatarse que, al término de cada grado-año, se

²⁶ “(...) el laboratorio se presenta bajo un determinado orden construido por los propios científicos a través de sus discursos y sus justificaciones. Y la tarea del sociólogo –o antropólogo- es la de “desmontar” ese orden, dar cuenta del desorden y, a través de las diferentes operaciones representadas por los diferentes observadores, reconstruir un nuevo orden que exprese –tal como señalamos más arriba-. No la ciencia cristalizada y estática, sino la ciencia “mientras se hace”, su propia dinámica de producción” (Pablo Kreimer en Knorr Cetina, 2005: 35).

²⁷ “La antropología parte de las diferencias entre culturas, para terminar, reconociendo lo común entre ellas, y finalmente apropiarse tales diferencias; Todo el método antropológico consiste precisamente en superar las diferencias fácilmente observables entre las culturas, como ya señalaba Lévi-Strauss, para con toda dificultad llegar a pensar lo común entre ellas: y entender las diferencias de la otra cultura desde la sociedad que las produce” (Sánchez, 2005: 18).

²⁸ “Las culturas epistémicas son culturas que crean y garantizan el conocimiento, y la primera institución de conocimiento a lo largo del mundo es, aún, la ciencia” (Knorr Cetina (1999) en Cetina (2005: 12).

²⁹ “(...) hace referencia a todo tipo de transformaciones, es decir, transformaciones a través de las cuales una entidad se materializa en un signo, en un archivo, en un documento, en un trozo de papel, en una huella. Habitualmente, aunque no siempre, las inscripciones son bidimensionales, susceptibles de superposición y combinables. Siempre son móviles, es decir, permiten nuevas traducciones y articulaciones, aunque dejan intactos algunos tipos de relaciones. De ahí que también se llamen “móviles inmutables”, un término que se centra en el movimiento de desplazamiento y en los requisitos contradictorios de la tarea. Cuando los móviles inmutables se alinean de forma racional, producen una referencia circulante” (Latour, 2001: 365).

tiene una evaluación; pero de manera permanente hay una evaluación mensual, bimestral, semestral a cargo del docente, quien recurre a la generación de inscripciones, mismas que transforman en signos el resultado de lo que sucede en el aula y son asentadas, validadas y compartidas en un documento. Estas inscripciones son móviles a través del desplazamiento de los actores-alumnos y actantes-documentos ³⁰ en el sistema escolar. Esta circulación le otorga representación, así como socialización a la inscripción, que no es más que la sobreposición de una representación del alumno en un conjunto de continuidades³¹ de un espacio, un momento y un lugar determinados: el grado, el nivel escolar, el grupo y la escuela.³²

Por todo lo anterior, asumir el estudio de la inscripción conlleva a decir que:

³⁰ “El gran interés de los estudios de la ciencia consiste en que ofrece, a través del estudio de las prácticas de laboratorio, muchos casos en los que se constata la emergencia de un actor. En lugar de empezar con entidades que ya son componentes del mundo, los estudios de la ciencia se centran en la compleja y controvertida naturaleza de los factores que hacen que un actor llegue a existir como tal. La clave estriba en definir al actor por lo que hace -por sus actuaciones -en las pruebas del laboratorio- Más adelante, su competencia se deduce y se añade como parte integrante de una institución. Dado que, en inglés, el uso de la palabra «actor» se suele restringir a los humanos, la palabra «actante», tomada en préstamo de la semiótica, se utiliza a veces como el elemento lingüístico que permite incluir a los no humanos en la definición” (Latour, 2001: 361).

³¹ La representación es considerada “no sólo como un concepto epistemológico problemático, sino también como una realización en culturas epistémicas específicas (...) No hay una separación estable entre el objeto final de una investigación y las prácticas a través de las cuales es investigado. En vez de ello, encontramos una cadena de intermediarios, en la que ninguno de los constituyentes reside en un lado u otro de la gran división entre sujetos y objetos o signos y referentes. Nunca detectamos una ruptura entre las cosas y los signos, y nunca nos encontramos frente a una imposición de signos arbitrarios o discretos sobre una materia sin forma y sin interrupción. Sólo vemos una serie de elementos irrompibles bien anidados, cada uno de los cuales juega un rol de signo para anterior y de cosa para el posterior (Latour, 1995: 169)” (Lynch y McNally, 2006: 17-26).

³² “(...) las inscripciones no sólo figuran como objetos que se presentan al paso de los actores, antes bien, el lugar que ocupan en las prácticas, las funciones que cumplen y la forma en que son movilizadas, nos enseñan los complicados arreglos por los que pasan múltiples elementos antes de convertirse en representaciones organizadas del mundo” (Arellano, 2011: 835).

“El conocimiento inscrito y su proceso de elaboración constituyen los elementos empíricos observacionales que posibilitan el estudio de los contenidos del conocimiento y de su organización colectiva. Dicho de modo sintético: la antropología de los conocimientos declinada en sus aspectos epistemológicos puede ser considerada epistemología social” (Arellano, 2017: 21).

Esbozar un estudio de las inscripciones del conocimiento partiendo de la etnografía de laboratorios desde la antropología, sienta las bases de lo que ya se ha propuesto como antropología de los conocimientos por parte de Antonio Arellano o Bruno Latour. En una investigación así, se vuelve pertinente tomar como supuesto que las inscripciones pueden ser observables desde los objetos y materiales generados por los colectivos y grupos sociales que están inmersos en cotidianidades epistémicas.

Latour y Woolgar en su estudio de laboratorio mencionan que parte del proceso de cotidianidad es la producción de documentaciones,³³ que después de cada prueba de experimentación se codifican, aunque el material previo con el que se trabaja ya está etiquetado y codificado para su uso. Esto posiciona el actuar de los agentes dentro del espacio de laboratorio. Existen también documentaciones que están planteadas desde el exterior, como investigaciones previas, artículos, entre otros.³⁴

“Así, nuestro observador antropológico se enfrenta con una extraña tribu que pasa la mayor parte del día codificando, marcando, alterando, corrigiendo, leyendo y escribiendo. ¿Cuál es, pues, el significado de esas actividades que en apariencia no están relacionadas con marcar, escribir, codificar y corregir?” (Latour y Woolgar, 1995: 60).

³³ “En primer lugar, al finalizar cada día los técnicos llevan pilas de documentos desde el laboratorio a la zona de despachos. En una fábrica supondríamos que eran informes de lo procesado y manufacturado. Sin embargo, para los miembros de este laboratorio estos documentos son lo que aún no se ha procesado ni manufacturado” (Latour y Woolgar, 1995: 56).

³⁴ “(...) hay un diagrama que representa una versión resumida u ordenada de las hojas de datos que hay más a la derecha. Es como si estuvieran yuxtapuestos dos tipos de escritos: uno está impreso y publicado fuera del laboratorio; el otro tipo comprende documentos producidos dentro del laboratorio, tales como los diagramas dibujados precipitadamente y los ficheros que contienen páginas de gráficos” (Latour y Woolgar, 1995: 58).

El análisis planteado por Latour describe el proceso diario del laboratorio, la cotidianidad vista por medio de las actividades. Una de ellas es la inscripción, entendida como registro en archivos y documentos, mediante un proceso de preinscripción que se generan por bitácoras y por notas de los experimentos y observaciones. Pareciera ser que las actividades no tendrían conexión con las inscripciones,³⁵ pero estas codificaciones acuñadas producen evidencias de un conocimiento, siendo a su vez representaciones de los procesos que generan las actividades de los científicos. Por ejemplo, verter sustancias en un recipiente para observar las reacciones químicas que producen, no podría ser reproducido en otro momento o no habría evidencia de lo que ocurre sin la generación de inscripciones.³⁶

“Para el observador, pues, el laboratorio comienza a tener la apariencia de un sistema de inscripción gráfica (...) Al seguir la noción de inscripción gráfica, nuestro observador ha conseguido encontrar el camino dentro del laberinto. Ahora puede explicar los objetivos y productos del laboratorio en sus propios términos y puede comenzar a entender cómo se organiza el trabajo y por qué es tan sumamente valiosa la producción gráfica” (Latour y Woolgar, 1995: 63-103).

La observación y la sensibilidad al proceso de inscripción por parte del investigador antropológico, por medio del método etnográfico, rompe con la dicotomía³⁷ planteada por los estudios antropológicos clásicos, en los que se creía que las categorías venían del investigador en su totalidad. Asumir la cotidianidad, las actividades y los procesos que se gestan en los lugares y espacios permite acceder a la categorización de los agentes inmersos, entender cómo construyen, acuñan,

³⁵ “Desde esta perspectiva se producen muchos sucesos hasta ahora extraños. Se podía considerar que muchos otros tipos de actividad, aunque no estén relacionados aparentemente con el tema literario, son un medio de obtener inscripciones” (Latour y Woolgar, 1995: 63).

³⁶ “(...) se considera que las inscripciones están en directa relación con la “sustancia original”” (Latour y Woolgar, 1995: 62).

³⁷ “En vez de imaginar una imagen estática de un observador mirando con fijeza un objeto, tenemos una cadena de transformaciones materiales, como una línea de ensamblado que transfiere, extrae, preserva, analiza y etiqueta especímenes” (Lynch y McNally, 2006: 26).

representan y socializan sus conocimientos: puede ser visibles por medio de la inscripción y la tecnología intelectual, de la cual se hablará más adelante.

En resumen, las inscripciones son una representación sintética de los procesos de elaboración de un conocimiento que en sus entrañas conlleva la cotidianidad y las actividades de una comunidad que reconoce y asume su actuar a partir de referentes en común, lo que se puede denominar cultura, por lo que dotan de sentido organizativo y referencial al mundo y la realidad donde los agentes interaccionan.³⁸

La representación ha sido abordada en distintas corrientes, la que retoma este trabajo es la propuesta por los constructivistas, que se diferencian de los realistas en el sentido de proponer que lo que una persona observa tiende a tener un previo que se ha interiorizado y que modifica según sus conocimientos. No es lo que se ve (observa) de manera simple o superficial, sino el detrás de dichas imágenes codificadas en encadenamiento. “Los constructivistas ven la representación como artefactos culturales, y no como objetos inhibidos de percepción o como representaciones literales de lo que el ojo mira” (Lynch y McNally, 2006: 23).

Los agentes pertenecientes a un grupo están relacionados con los objetos con los que interactúan bajo cierta perspectiva de los mismos. Es decir, en algún punto la imagen que se tiene de ellos se toma como “natural” y, en la dinámica de las actividades, esos objetos tienden a ser modificados y comienza la construcción de un encadenamiento que dará como resultado la representación de la cotidianidad³⁹ y que es muestra de lo que la comunidad realiza a diferencia de los otros.

³⁸“las inscripciones no sólo figuran como objetos que se presentan al paso de los actores, antes bien, el lugar que ocupan en las prácticas, las funciones que cumplen y la forma en que son movilizadas, nos enseñan los complicados arreglos por los que pasan múltiples elementos antes de convertirse en representaciones organizadas del mundo” (Arellano, 2011: 835).

³⁹ “Cuando seguimos a los científicos en sus prácticas realizando observaciones y experimentando (o cuando imaginativamente retrasamos los caminos de la evidencia histórica), podemos apreciar que ellos no tienen el lujo de conocer cómo los objetos naturales en estudio son distintos de las condiciones locales bajo las cuales son observados e ilustrados. El reto que ellos enfrentan es establecer diferencias relevantes entre hechos y artefactos, y presentarlas a otros en sus comunidades. Cuando los investigadores de campo y los de laboratorio son estudiados de cerca, es posible ganar una apreciación de cómo los objetos en cuestión son tanto “dados” como “construidos” (Lynch y McNally, 2006: 25).

La estructura de los procesos no rompe con los resultados que se tienen en cada encadenamiento. Esto permite la formulación de una representación con base en la actividad, la preinscripción (notas), la inscripción (resultados) y por lo tanto la imagen que denota lo esencial de la cotidianidad de una comunidad.⁴⁰ Latour refiere ello de la siguiente manera:

“Nunca detectamos una ruptura entre las cosas y los signos, y nunca nos encontramos frente a una imposición de signos arbitrarios o discretos sobre una materia sin forma y sin interrupción. Sólo vemos una serie de elementos irrompibles bien anudados, cada uno de los cuales juega un rol de signo para anterior y de cosa para el posterior” (Latour en Lynch y McNally, 2006: 26).

La codificación que se tiene en la realidad en sí, donde interaccionan los agentes, es materia de comunicación, entre signos, significados y significantes, los cuales son asignados a las personas y las cosas, como a las producciones que de ellas emanar. El lenguaje es, entonces, primordial para el sentido de convivencia y de construcción: nombrar las cosas, codificar los hechos y el actuar, es parte de la acuñación del conocimiento de la comunidad.

“De este modo, la organización social ha sido el modelo de la organización espacial, que es como un calco de la primera. El mismo caso se da en la distinción de la derecha y la izquierda que, lejos de estar implicada en la naturaleza del hombre en general, es muy probable que sea el producto de representaciones religiosas y por lo tanto colectivas” (Durkheim, 1982: 11).

Por lo tanto, esbozar las categorías de inscripción y representación⁴¹ tiene el propósito de emplear herramientas para entender y adentrarse al conocimiento del otro, visto como constructor de sentido práctico en colectivo. El orden espacial,

⁴⁰ “(...) encontramos una cadena de intermediarios, en la que ninguno de los constituyentes reside en un lado u otro de la gran división entre sujetos y objetos o signos y referentes” (Lynch y McNally, 2006: 26).

⁴¹ “(...) la construcción de la representación social, proponiéndonos mostrar que la circulación de inscripciones está estrechamente ligada con la capacidad de los actores para poner en equivalencia elementos de orden material, simbólico y colectivo” (Arellano, 2011: 830).

viene precedido del orden social,⁴² de ahí que la representación sea muestra de la forma en la que está esbozado el espacio-tiempo. Las representaciones abandonan el carácter dicotómico del racionalismo y el empirismo, dando a su vez, el reconocimiento a la composición del hombre en su doble hélice existencial, la de un ser individual-colectivo que ha venido generando, así como construyendo-reproduciendo capitales culturales-intelectuales con la finalidad de proyectarse como un ente significante, que se asimila por estos mediadores para socializar, perdurar y cambiar.

Durkheim plantea la representación colectiva desde los conceptos y categorías que son producto de las relaciones sociales y que conforman la cultura de una comunidad:

“(…) representaciones colectivas aclara: “Ellas suponen que las conciencias accionan y reaccionan unas sobre otras; ellas resultan de estas mismas acciones (las referidas para las representaciones individuales) y de estas reacciones que sólo son posibles gracias a intermediarios materiales” (Durkheim en Arellano, 2011: 831).

Si las inscripciones permiten acuñar el conocimiento que genera una comunidad, se vuelve posible verlas materializadas en archivos, documentos, símbolos, que son referentes para los agentes que comparten una misma cultura.⁴³ La inscripción es el puente de las representaciones sociales, ya que a partir de ellas se entrecruzan

⁴² “Las representaciones colectivas son el producto de una inmensa cooperación extendida no sólo en el tiempo, sino también en el espacio; una multitud de espíritus diferentes han asociado, mezclado, combinado sus ideas y sentimientos para elaborarlas; amplias series de generaciones han acumulado en ellas su experiencia y saber. Se concentra en ellas algo así como un capital intelectual muy particular, infinitamente más rico y complejo que el individual. Se comprende con esto de qué manera la razón tiene el poder de superar el alcance de los conocimientos empíricos. No es debido y no se sabe que virtud mística sino simplemente al hecho de que, en concordancia con una formulación conocida, el hombre es doble. En él hay dos seres: un ser individual, que tiene sus raíces en el organismo y cuyo círculo de acción se encuentra, por esta razón, estrechamente limitado, y un ser social, que en nosotros representa la más elevada realidad, sea en el orden intelectual que, en el moral, que nos es dado conocer por medio de la observación: me refiero a la sociedad” (Durkheim, 1982: 14).

⁴³ “las representaciones colectivas pueden constituirse en objetos materiales, figuras, movimientos, palabras, etc.” (Durkheim y Mauss en Arellano, 2011: 834).

las significaciones características de la colectividad de una cultura que se diferencia por su tecnología intelectual. ¿Y cómo debe entenderse la tecnología intelectual?

“como las prácticas que comprometen las capacidades cognitivas, las disponibilidades materiales y las formas sociales para inscribir el mundo. (Goody parte) de una antropología de la escritura, ha elaborado una teoría de la domesticación del pensamiento como una relación entre los medios de comunicación y los modos de pensamiento (Goody, p.57) que puede observarse etnográficamente en la elaboración de las representaciones inscritas como la escritura. Para Goody, la actividad intelectual de cualquier cultura está determinada por la forma en la que se inscriben y se registran los conocimientos” (Arellano, 2011: 832).

La categoría de tecnología intelectual viene a poner de manifiesto las formas en que se inscriben los conocimientos de las comunidades, señalando que esto es parte del proceso de interacción entre agentes y objetos. Inscripción, representación y tecnología intelectual, deben ser leídos como un continuum que permite adentrarse a la construcción del conocimiento, visualizando las actividades, el proceso, la significación y codificación del actuar consecutivo para representar una finalidad, que es la marca del campo de acción de un grupo. Se señala como comunidad a un conjunto de agentes que comparten de manera colectiva una serie de parámetros para regir su conducta, para interaccionar y producir elementos que dotan de sentido su socialización, es decir, su interacción en un lugar al momento de posicionarse en un espacio determinado.

En tanto, la tecnología intelectual refiere a ese constructo que surge del lenguaje en su acto como habla y escritura,⁴⁴ es decir, no encuentra cortes en el proceso dando pauta a la comprensión de la acuñación del lenguaje.

“Porque cuando una expresión se pone por escrito puede ser inspeccionada con mucho mayor detalle, tanto en sus partes como en su conjunto, tanto hacia atrás como hacia adelante, tanto fuera de su contexto como en su lugar;

⁴⁴ Ver cuadro 1.

en otras palabras, puede ser sometida a un tipo de escrutinio y de crítica bastante diferente del que es posible con una comunicación puramente verbal. El habla no está vinculada a la «ocasión» por más tiempo, llega a ser atemporal, ni está atada a una persona; sobre el papel, llega a ser más abstracta, más despersonalizada” (Goody, 2015: 55).

Las sociedades han forjado su conocimiento en comunidad, tomando el consenso y el significado como parte del proceso que sustenta las inscripciones y su socialización. La escritura⁴⁵ es una forma de acuñación que tiene su particularidad en la cultura⁴⁶ en la que se gesta. Generar inscripciones es una parte de la escritura, que permite la materialización del habla y del lenguaje en sí mismo. El pensamiento plasmado permite la reproducción de una tecnología intelectual que adhiere a la comunidad en un sentido único, que se ejecuta en la vida cotidiana, lo cual la hace observable en lo plasmado y en lo que genera como práctica.

“(…) pues las palabras asumen unas relaciones diferentes hacia la acción y hacia los objetos cuando están sobre el papel o cuando son habladas. Ellas no están por más tiempo relacionadas de forma estrecha y directa con la realidad; la palabra escrita llega a ser una «cosa» separada, abstraída hasta cierto punto del flujo del habla, despojándose de su aguda vinculación con la acción, con el poder sobre la materia” (Goody, 2015: 58).

La escritura plasma las palabras, así como el acto del habla permite la objetualización y materialización de la comunicación. Y, a su vez, el habla permite la reproducción de lo que fue creado en un espacio, sin la necesidad de ver la acción en sí misma, por lo que la escritura permite adentrarse al conocimiento de una

⁴⁵ “La escritura hace al habla «objetiva» al convertirla en un objeto de inspección tanto visual como auditiva; éste es el paso en el receptor desde el oído a la vista, en el productor desde la voz a la mano” (Goody, 2015: 56).

⁴⁶ “Me refiero con esto a los procedimientos utilizados, tanto como al concepto de reproductibilidad, el cual es una parte esencial de cualquier desarrollo sistemático del conocimiento; ser capaz de reproducir es ser capaz de inspeccionar; sirve al mismo (a menudo molesto) propósito como la académica nota a pie de página y el experimento repetido. Cuando el procedimiento ha sido determinado, entonces queda por ver si la categorización ofrecida representa la clave para el entendimiento de la cultura, como implícitamente se sugiere” (Goody, 2015: 72).

comunidad, su representación gráfica en forma de inscripciones que determinan el sentido del quehacer en ciertas interacciones y espacios.

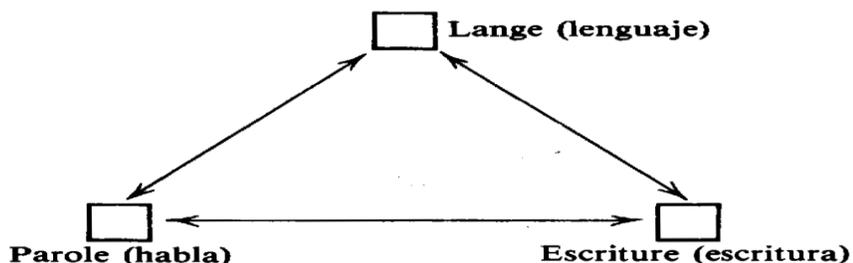
En el caso específico que ocupa a esta tesis, la educación, tiene escuelas y aulas, en ellas las inscripciones, su reproducción y creación, determinan el sentido de una comunidad, que prevalece a través de su conformación y reconfiguración continua.⁴⁷ Algo similar sucede en los laboratorios para gestar el conocimiento científico, los estudios de Latour, Woolgar y Cetina ya han dado un panorama general de ello.

“Las palabras llegan a ser objetos endurecidos más que evanescentes señales auditivas. Esta transformación quiere decir que las comunicaciones se alteran de forma significativa en el espacio y en el tiempo. Al mismo tiempo, la materialización del acto de hablar en la escritura lo hace susceptible de ser inspeccionado, manipulado y reordenado en cierta variedad de formas” (Goody y Watt en Goody, 2015: 91).

Se ha hecho mención que la tecnología intelectual es la capacidad que tiene una comunidad para inscribir su conocimiento, es decir, materializar aquello que piensa (y se transmite en el acto de hablar) en el lenguaje; es el puente que teje la comunicación para la interacción. Cabe mencionar que ésta se particulariza de acuerdo a las prácticas, en la manera de significar las cosas, en la creación de signos que permiten la vinculación y socialización de dicha comunidad. Esto genera la representación de dicha comunidad, es decir, lo que vemos en la realidad, en acción y en materialización: la tecnología intelectual permite tejer el continuum de la inscripción, la representación y la socialización. Lo anterior deriva en la construcción y en el proceso de reformulación en la sociedad, ya que al estar materializado y despojado del tiempo en que fue gestado, da pauta a que la comunidad lo articule de diferentes maneras, de acuerdo al tiempo y el espacio, lo cual lleva a la premisa de la teoría cultural: el cambio.

⁴⁷ “Pero la verdadera manifestación de estas posibilidades es la que hace obvio el cómo la escritura puede facilitar el proceso de reorganización, así como afectar más permanentemente a la esfera de la comunicación verbal” (Goody, 2015: 93).

Cuadro no. 1.



Representación gráfica de el modo de operar de la tecnología intelectual, de acuerdo con Goody (2015: 91).

Si se asumen estos principios teóricos, entonces la socialización debería entenderse como aquel momento en que los agentes interiorizan y comparten los parámetros de proceder en colectivo, asumiendo las inscripciones y las representaciones como un referente de conocimiento para su actuar en la cotidianidad.⁴⁸ Un ejemplo, aplicable para el caso de las comunidades de científicos⁴⁹ sería “(el) modo en que se realizan replicaciones a las observaciones y las mediciones, a través de comunicaciones de resultados y del alineamiento de las prácticas en una comunidad” (Lynch y McNally, 2006: 18). En suma, la socialización alude al proceso de construcción y de referencia hacia las representaciones, así como al reconocimiento de las inscripciones y lo que de ellas surge por su razón de sentido social.

⁴⁸ “Ya no es suficiente, para calificar de social a una representación, definir al agente que la produce. ... Saber ‘quién’ produce estos sistemas es menos instructivo que saber ‘por qué’ se los produce. En otras palabras, para poder captar el sentido del calificativo social, más vale poner el acento en la función a la que corresponde que en las circunstancias y las entidades que refleja. Ésta le pertenece, en la medida en que la representación contribuye exclusivamente al proceso de formación de conductas y de orientaciones de las comunidades sociales” (Moscovici en Arellano, 2011: 833).

⁴⁹ “(...) el aspecto social del método científico incluye la comunicación formal y la reproducción de las actividades” (Lynch y McNally, 2006: 18).

La traducción alude a otro proceso que el hombre genera para crear su conocimiento del mundo.⁵⁰ Para aludir al mismo hay que identificar a la observación y la adjetivación como maneras de acuñar, por medio del lenguaje, una significación. Una vez producido ese registro, en interacción dentro de la respectiva comunidad, genera construcciones acerca de cómo esbozar las actividades cotidianas de una forma en particular, llevándolas al plano de la abstracción por medio de la palabra. La escritura e inscripción para representar esa tecnología intelectual son parte de un continuum de asimilaciones, interiorizaciones y socializaciones de auto referenciarse a la colectividad y a la producción de una episteme que se determina por la manera en que se posicionen las inscripciones. Estas últimas son la finalidad de este proceso, por lo que, en ellas, en su construcción, se puede encontrar la razón de su funcionamiento como representación social del mundo.

Asumiendo todos estos elementos de carácter teórico, es necesario señalar ahora qué clase de operaciones metodológicas se vuelven pertinentes para lograr realizar una investigación que permita observar los procesos. Se vuelve necesario cómo es que en el aula se puede documentar las prácticas profesionales y cotidianas por intermediación de las cuales se representa la adquisición de conocimientos con base en inscripciones que son sujetas de traducción.

El conocimiento alude a la comprensión de la realidad por medio de la razón. La sistematicidad con la que se logra ese proceso es de interés antropológico. Ello ha

⁵⁰ “El hombre realiza continuamente traducciones de elementos naturales, simbólicos, sociales y artefactuales que son inscritas en forma lingüística, gesticulatoria y objetual, y que son movilizadas por los actores para brindar imágenes, conceptos y artefactos indispensables para la vida de los colectivos. Esto significa que: las traducciones son entidades inéditas resultado del intercambio de propiedades simbólicas, materiales y sociales entre elementos de orden heterogéneo, las cuales son producidas por la acción de los colectivos quienes las presentan (las representan) como conocimientos, artefactos y formas sociales. Las inscripciones son simultáneamente representaciones del mundo e instrumentos traducidos; son producto de la interacción entre tecnologías intelectuales y colectivos específicos; sirven como instrumentos conceptuales, epistemológicos, artefactuales y tecnológicos, en los que su eficacia depende de la capacidad de intercambiar pertinente y eficazmente las propiedades de los elementos traducidos. Los actores movilizan las inscripciones cambiando incesantemente su presentación y cuando llegan a estabilizarse y adecuarse de modo eficaz conforman la representación simbólica, artefactual y social del mundo (Arellano, 2011: 835; 836).

sido abordado por la epistemología clásica, la sociología del conocimiento, por la etnometodología y la etnociencia, a partir de los años sesenta.

La etnografía del laboratorio, esbozada en los estudios de Bruno Latour y Knorr Cetina en los años, 1979- 1981, consistía en tomar el método etnográfico como fundamento para explicar la construcción del conocimiento en el laboratorio. La metodología propuesta por Knorr Cetina en 1981 es denominada como sensitiva, nombrada así por las siguientes características:

1.- Intersubjetividad metodológica

2.- Relativismo metodológico

3.- Interaccionismo metodológico

La intersubjetividad trata de desentrañar las categorías del investigador, con la finalidad de que perciba reflexivamente las significaciones y la práctica de los agentes en su cotidianidad. Por ende, el relativismo no alude a una mejor comprensión del contexto, sino a la permisividad de escuchar al otro, es decir, mostrar la práctica en sí, y su sentido por parte del agente (s). Ello remite finalmente a la cuestión de la temporalidad, el escenario (entendido como espacio, de acuerdo con la categoría Bourdiana) y las características del contexto para la explicación de la acción de los agentes.

Avanzando por esta ruta de indagación puede propiciarse un primer acercamiento a la construcción del conocimiento, tanto en primer orden, como en un segundo. Desarrollar la investigación en primer orden permite habilitar la observación como método de indagación primaria, que de manera paulatina se convertirá en la descripción de las prácticas cotidianas, dejando entrever el proceso de construcción del conocimiento en el aula. Para no perder la sistematicidad de la observación, la elaboración de una guía permite visualizar e identificar las variables y las categorías de la investigación, que en este caso son: Inscripción, representación y socialización.

En un segundo orden, lo que se pide es entrar a dicha observación a partir del otro, como vía para descifrar aquello que nos es ajeno y desconocido. En el caso de esta tesis, la codificación, el sentido y la cotidianidad tienen un referente significativo en los agentes; los docentes son los que apuntalarán dicha resolución del contexto de acuerdo con su explicitación, la cual fue obtenida por la entrevista a profundidad. De especial importancia resultaba entender el uso de instrumentos y herramientas para la codificación de su práctica, lo cual condujo de manera directa al proceso de inscripción que representa el conocimiento adquirido. La observación participante llevaba implícito el reto de comprender esa tecnicidad a fin de vislumbrar la construcción en un primer y en un segundo orden.

La apuesta por el interaccionismo metodológico buscó siempre abrir la puerta a una comprensión del entrar y salir, de romper con las dicotomías objetivo/subjetivo, del macro/micro y tejer un puente entre lo que se cree inconexo, para enfocar el estudio en un continuum en el que no se obvian los procesos, ni se les fragmenta o se plantea como lineales, sino como parte de una circularidad donde se constituyen y se reintegran a partir de la práctica cotidiana, en la capacidad de elección del agente ante un hecho.

A partir del enunciado que se enmarca en las investigaciones dentro de la tradición antropológica, suele ser representada del por qué al cómo, pero en esta tesis se invertirá el enunciado para, partiendo de la descripción del cómo, dar el primer paso y, en un segundo momento, ensayar la comprensión del por qué. Todo ello nutrido y guiado por la etnografía del y en el aula.

La guía metodológica a partir de Knorr Cetina a la que ya se hizo referencia antes fue integrada con las propuestas de la etnometodología, propuesta por H. Garfinkel, retomando las nociones de indexicalidad y reflexividad. De la propuesta de Arellano se recuperó la idea del continuum conocimiento-técnica-sociedad para definir la representación. Y de Latour se adoptó el abordaje del conocimiento científico a partir de su etnografía de laboratorios, haciendo un giro y aplicándolo al aula como un espacio de construcción de conocimientos. De Guber y Sánchez-Parga se trajeron a este trabajo la definición de la metodología antropológica con las vertientes de la

fenomenología y la etnometodología, para construir el puente que ayudó a romper con las dicotomías en la explicación y entendimiento del trabajo de campo.

Metodología:

La metodología es el ejercicio de reflexión de uso de métodos para la investigación. Por ello, lo que se ha propuesto con anterioridad es mencionar qué marcos referenciales ayudaron a construir el camino a seguir en campo. La metodología sensitiva de Knorr Cetina propone a grandes rasgos una descentralización del investigador respecto de las categorías que lleva consigo para nombrar lo que observa en campo⁵¹. La indexicalidad es una categoría que empleó Harold Garfinkel en la etnometodología y “refiere la capacidad comunicativa de un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de significados comunes, de un saber socialmente compartido, y a su compleción en la comunicación” (Wolf, 1982; Hymes, 1972 en Guber, 2011: 42; 43).

La indexicalidad presupone una comunicación, en la cual existe un antecedente de conceptos que designan al espacio de la interacción de una comunidad, significados a la realidad per se. Esto se configura en las relaciones conforme se socializa en la cotidianidad. En esa comunicación se encuentra el sentido que da flujo a la práctica; por ejemplo, denotar el uso de herramientas o el simple hecho de nombrar las cosas⁵².

El lenguaje y la comunicación permiten adentrarse en el entramado que construyen los individuos, el consenso que da el nacimiento a la estructura de la realidad. Muestra la practicidad de una comunidad para definirse mediante su hacer y quehacer. La acción constituye, entonces, la reflexividad de la estructura, aunque

⁵¹ Véase en el cuadro no. 2.

⁵² El proceso de indexicalidad requiere de un mayor tiempo para su análisis. En la investigación, se explicitaron esbozos de la indexicalidad de la profesora para generar las inscripciones y como es que éstas se comunicaban a la practicante. Del mismo modo la indexicalidad en el quehacer de la profesora desde su hora de entrada, su manera de posicionarse frente al grupo, el planear, recopilar y presentar los resultados en el consejo técnico escolar. Sí una profesora no tuviese esta indexicalidad sería señalada por su impuntualidad, por su forma de generar una planeación o por los resultados presentados frente al colegiado, por mencionar algunos ejemplos.

ésta no sea develada en el primer plano por quienes la conforman, es su cotidianidad, su naturaleza en sí.

En este sentido, la observación in situ que sentaron los estudios antropológicos desde los trabajos pioneros, dieron luz a un planteamiento metodológico denominado “trabajo de campo” en el que destaca el método etnográfico. El cual denomina la observación como el proceso de obtención de datos de la realidad per se, es decir, en el momento en el que sucede, tomando la cotidianidad como una manera de adentrarse a la lógica y el sentido de una comunidad. Guber señala que la reflexividad es:

“la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión. El relato es el soporte y el vehículo de esta intimidad. Por eso, la reflexividad supone que las actividades realizadas para producir y manejar las situaciones de la vida cotidiana son idénticas a los procedimientos empleados para describir esas situaciones. Así, según los etnometodólogos, un enunciado transmite cierta información, a la vez que genera el contexto en el cual esa información puede aparecer y cobrar sentido. De este modo, los sujetos producen la racionalidad de sus acciones y transforman la vida social en una realidad coherente y comprensible” (Guber, 2011: 44).

La reflexividad en el trabajo de campo asume la observación directa, pero tomando como referente los enunciados que son significaciones de procesos de la vida diaria. Así, cada que los individuos esbozan enunciados están explicando su mundo, esto es, el sentido diario, el cual puede obtenerse por medio de la entrevista, en la que el individuo asume su rol como actor y describe qué es lo que se genera en la cotidianidad. Asumir la reflexividad metodológica desentraña la significación de los sucesos en un espacio, nos posiciona en la asignación de categorías a ciertas actividades.

A lo anterior debe agregarse que la reflexividad asume no sólo al actor, sino también al investigador en el trabajo de campo. Esta es la metodología en sí: vislumbrar de qué manera se puede acceder a los datos que se generan en la realidad y que son

parte de la investigación. La indexicalidad y la reflexividad aunados a los tres postulados de Knorr Cetina, que ya han sido mencionados anteriormente, vinculan al investigador a un punto ciego, que estipula entender las categorías desde los actores antes de presuponer lo que se está observando. La reflexión conlleva el punto de vista del actor, su descripción y significación a partir de sus enunciados, esto es, el contexto en sí de la mano de la observación in situ: es tejer el vínculo en lo que alguna vez fue una dicotomía o separación fragmentaria en la investigación antropológica.

“Para que el investigador pueda describir la vida social que estudia incorporando la perspectiva de sus miembros, es necesario someter a un continuo análisis -algunos dirían "vigilancia"- las tres dimensiones de la reflexividad que están permanentemente en juego en el trabajo de campo: la reflexividad del investigador en tanto miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinares y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población que estudia” (Guber, 2011: 46).

El cruce epistémico-metodológico entre Cetina y Guber que se sugiere en la presente tesis se teje a partir de tres puntos: intersubjetividad, relativismo, interaccionismo y reflexividad. De especial importancia dentro de este marco es entender el rol como investigador social, para descentrar el primer papel de autoridad antropológica, lo cual conlleva a escuchar, observar antes de generar el prejuicio a partir de lo que ha asumido como natural-cotidiano. Conocer los paradigmas que han sumido a los estudios en un solo método, estipula que construcción debe darse para poder identificar, explicar, definir y analizar el estudio que se pretende enmarcar. Llevar esto a campo en la intervención metodológica, clarifica y alumbró nuevos posicionamientos en el plano teórico, pero lleva más allá, al entendimiento y comprensión del complejo social.

La etnografía en y del aula pareciera ser un tema agotado en términos teóricos o de investigación, pero en aras de la clarificación y explicitación del punto de partida, el

investigador debe saber dónde se encuentra posicionado. A través de lo que asumí en su formación como cientista social, mirar metodológicamente el abordaje de esas investigaciones es el camino para arrojar nuevos datos de un espacio de interacción.

El aula de clases tiene diferenciaciones, tanto por quienes la componen (los actores), como por lo que porta en su habitus (como agente de una sociedad y de una cultura). Asumir esto en un primer plano, denotaría lo que ya han generado como resultado muchos estudios, por ello, centrar la reflexividad (a través de la entrevista como herramienta metodológica, aplicada en preguntas precisas de acuerdo a la cotidianidad que se desarrolla en la interacción), adentra en el segundo plano, que es el “dejar hablar” y entender la significación de las prácticas que ahí se generan. Moverse en un plano distinto de observación, puntúa el acercamiento a la realidad en sí y su sentido.

Una de las estrategias de la etnografía de laboratorio fue hacerse parte del lugar y del espacio de interacción, de tal modo que todo resultó familiar y a partir de ello:

“(…) seguir estrechamente los procesos íntimos y diarios del trabajo científico, al tiempo que seguía siendo un observador «externo» que estaba «dentro», una especie de indagación antropológica para estudiar la «cultura» científica —seguir con todo detalle qué hacen los científicos, qué y cómo piensan. Ha vertido lo que observó a sus propios conceptos y términos, esencialmente extraños para los científicos” (Jonas Salk en Latour y Woolgar, 1995: 18).

Por lo tanto, la construcción de un modelo de intervención al aula como laboratorio debe iniciar entendiendo el descentramiento del investigador: despojado de todas sus categorías, se adentra a la cotidianidad, la construcción de las prácticas y el resultado que se gesta de ellas. Así, su descripción y análisis conllevará, no sólo sus constructos como teórico social, sino dejando hablar a la cotidianidad partiendo de los enunciados que son la voz de quienes viven y se desarrollan en esos espacios.

Para los fines prácticos de esta tesis, se acepta que el trabajo de los autores antes referenciados fue el de asumir la diferencia más allá de la objetivación de un observador de primer plano. Trataron de llevar las categorías y el estudio del trabajo de campo a un nivel en el que pudiera ser más visible la realidad, la diferencia, el otro.

La objetividad es y ha sido un dilema en la encrucijada metodológica de intervención. Se cree que, al dejar hablar al otro, o bien el antropólogo en posición de otro puede perder ese “punto neutro”, empañando sus resultados de investigación, sobre todo con información que pudiese estar permeada por algo más que pudiese agregar el investigador en un plano emocional. Este prejuicio ha quedado rebasado después de los estudios fenomenológicos y de los quiebres constructivistas. Por ello esta investigación se enmarca en la construcción de un modelo metodológico que no sólo asuma el plano del investigador antropológico como ente teórico, sino como aquel que visualiza, entiende, identifica y explicita lo que sucede en la realidad a través de lo que ve y escucha, lo que significa la práctica de la vida diaria. Ahí se encuentra el puente para desentrañar la diferenciación, todo ello explicitado en la descripción de la cotidianidad.

“Considerar la diferencia en términos no tanto etnológicos (diferencias culturales) cuanto antropológicos, la "diferencia antropológica" (Duvignaud 1977), conduce necesariamente a pensarla en términos del "otro" y de la alteridad. No basta hacer de la diferencia cultural un "otro" humano y personal, como tampoco basta hacer de este "otro" un sujeto interlocutor y contraparte (un tu) de la racionalidad y del lenguaje del antropólogo. Es necesario reconocer al "otro" como un sujeto con su propia racionalidad y su propio lenguaje, desde los cuales el antropólogo habrá no sólo de reconocer su cultura sino también reconocerse a sí mismo como un "tu". El reconocimiento del "otro": más que el descubrimiento como sugiere Duvignaud, "nos obliga a cambiar nuestro ser"; ya que el descubrimiento sólo tiene una acepción cognoscitiva, mientras que el reconocimiento posee una connotación ético-práctica” (Sánchez, 2005: 31).

Identificar y explicitar las diferencias que denotan algunas comunidades epistémicas, da como resultado la apropiación de ese otro como actor, agente y voz de una cotidianidad que genera prácticas y productos culturales. Estos últimos están permeados de significados y signos que sustentan la organización y sentido de un conjunto. El aula está repleta de producciones, de enunciados y de materializaciones de lo que ahí se vive. Familiarizarse con esos procesos, analizarlos y explicitarlos, arroja luz a lo que los estudios han catalogado de una forma que ya ha sido naturalizada epistemológicamente y aceptada socialmente.

El aula de clases, al igual que el laboratorio, genera hechos⁵³ que son guiados, supervisados y acreditados por miembros del gremio autorizado para eso. En el caso del laboratorio son los científicos y en el ámbito educativo este papel es representado por los docentes. ¿Qué representan los docentes? Una comunidad encargada de gestar-procesar la construcción de conocimiento en su alumnado. Esta tarea les ha sido dada por el Estado, que demarca el sistema escolar como una vía para la integración y la vinculación de los individuos como futuros ciudadanos, partícipes de lo que las instituciones demarquen como necesario para interaccionar en sociedad.

La educación es el segundo círculo de integración sociocultural en la vida del individuo (el primero es la familia). Los docentes son formados para poder generar prácticas, producir cotidianidades que en una serie de continuidades propicien el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado a su cargo.

La primera “traducción” por parte del docente es la de su formación, así mismo la de los modelos, planes y programas educativos que guían su quehacer. Posteriormente el docente genera cotidianidad a través de actividades-prácticas que se materializarán a través de documentos, archivos o evidencias, producto de esa cotidianidad. El docente dará sistematización a esta materialización objetual,

⁵³ “Matters of fact creados en laboratorios” (Latour, 2007: 40). En el debate de Boyle y Hobbes (planteado por Bruno Latour) sobre la representación de los humanos y los no humanos, se rompe con las dicotomías: local-universal, externo-interno, macro-micro, sujeto-objeto. Dando cabida al planteamiento de su desplazamiento y reproducción a través de la instrumentalización, las técnicas y conocimientos sobre un fenómeno, cosa u objeto, así como del lugar, del contexto y actores que están inmersos en el proceso de construcción de un hecho.

generando reportes que se asentarán como inscripciones, las cuales son abstracciones de esa continuidad de actividades.

Las mismas inscripciones, hechas graffías, signos en archivos, reportes o evidencias son una representación de la labor de enseñanza-aprendizaje por parte del docente. En un primer momento las socializa con la comunidad escolar, integrada por docentes, directivos y supervisores, quiénes a través del acuerdo, la retroalimentación y la negociación, acreditarán el proceso de construcción de conocimiento. Posterior a ello, las inscripciones-representaciones serán socializadas con los padres de familia, quienes legitimarán el proceso que ha sido materializado artefactualmente en documentos oficiales, como la boleta de calificación o los cortes evaluativos.⁵⁴

Que esto ocurra de tal manera permite inferir la artificialidad con la que se construye el proceso de construcción del conocimiento en las escuelas⁵⁵. Esto es posible debido a la hibridación técnica de actores y actantes, los cuales permiten hacer visible el continuum de una cotidianidad, que está enmarcada en un contexto sociocultural, que es el de la comunidad escolar. Así es como se genera un hecho: el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, en su universalidad aplicada, responde a una serie de técnicas y conocimientos planteados en actividades que derivan en productos artefactuales llenos de inscripciones que relatan los sucesos del aula y la vida escolar.

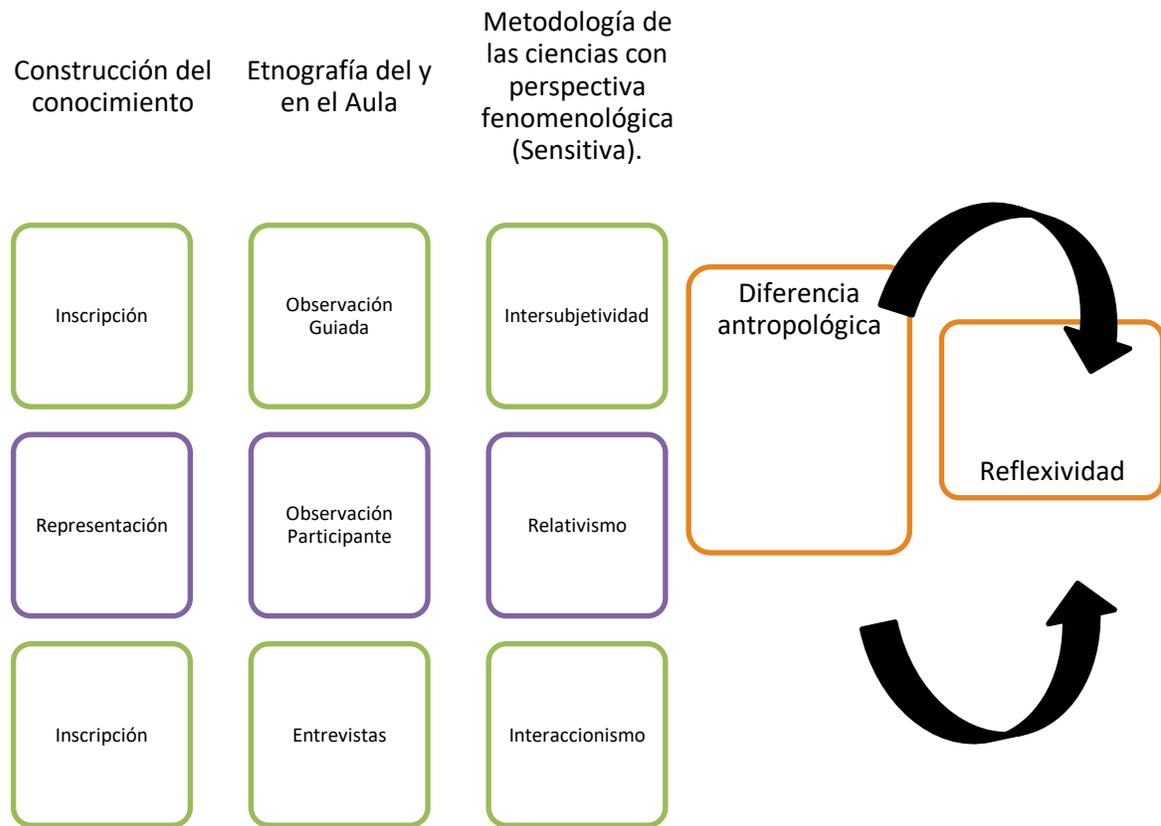
⁵⁴ "(...) interviene un nuevo actor reconocido por la nueva Constitución: cuerpos inertes, incapaces de voluntad y de prejuicio, pero capaces de mostrar, de firmar, de escribir y de garabatear sobre los instrumentos de laboratorio ante testigos dignos de fe. Esos no humanos, privados de alma, pero a los que se asigna un sentido, son incluso más confiables que el común de los mortales, a quienes se les asigna una voluntad, pero que están privados de la capacidad para indicar fenómenos de manera confiable. Según la constitución, en caso de duda, más vale que los humanos apelen a los no humanos" (Latour, 2007: 47).

⁵⁵ Véase cuadro no. 1.2



Cuadro no. 1.2 Artificialidad del conocimiento: continuum inscripción, representación socialización. Elaboración propia.

Cuadro no. 2. Elaboración propia.



Investigaciones educativas	Resultados	Aproblematización en el Aula
Práctica Docente	Refiere a la habilidad del docente para transferir su conocimiento	No se menciona cuál es el proceso cotidiano, sólo se alude a la teorización de la práctica, en esencia
Estilos de Aprendizaje	Proceso de enseñanza-aprendizaje, pero llevándolo sólo en el plano teórico	Se desentraña y desenfoca la importancia del aprendizaje; verlo reflejado en la práctica constante en el aula, es decir, viendo su construcción
Relaciones de Poder	Posicionamientos en los procesos de evaluación	Determina su lugar antes y después de dicha acción, como ejercicio del poder y de la dominación entre docentes, directivos, supervisores.

Cuadro no. 3. Elaboración propia. Antecedentes del estudio del aula.

Capítulo III

Trabajo de campo

III. Preescolar “Ma. Dolores Segura Muñoz”

El jardín de niños Ma. Dolores Segura Muñoz de educación preescolar se encuentra ubicado en la colonia “Las Marinas” perteneciente a la localidad de San Salvador Tizatlalli, en el municipio de Metepec, Estado de México. En dicho centro escolar se realizó el presente trabajo de campo, a continuación, los datos, la enumeración de su infraestructura y composición del personal de trabajo.

Datos de la escuela:

CCT 15EJN1429P

Infraestructura:

Grupos: 9 (3 por cada grado: 1ero, 2do, 3ero).

1 biblioteca

1 aula de juntas

1 auditorio

1 sanitario (alumnos)

1 sanitario (alumnas)

1 sanitario (profesoras)

1 sanitario (profesores)

Supervisión Escolar dentro del preescolar

Personal del preescolar:

1 supervisora

1 auxiliar de supervisión

2 secretarías auxiliares

Alumnos: 225

Profesoras de grupo: 9

Practicantes: 9

1 promotora de salud

1 promotora de educación física

1 promotora de educación artística

1 promotora de inglés

1 directora

1 subdirectora

2 secretarías auxiliares

2 intendentes

4 auxiliares manuales

III.I Cotidianidad del preescolar

(Actividades generales)

La entrada al centro escolar para los intendentes y auxiliares manuales es en punto de las 7:30 de la mañana, para abrir los salones. Para las profesoras es a las 8:00 de la mañana. En caso de acumular tres retardos, se es acreedor a la pérdida de un día económico, es decir, de un día de goce de sueldo vacacional. Las profesoras firman su entrada en la dirección, en donde los lunes y viernes hablan sobre su planeación de manera sintética con la directora, en caso de que ella no se encuentre, la subdirectora asume el puesto.

A las 8:45 de la mañana se da apertura a la escuela para la llegada de los alumnos, teniendo 15 minutos para su entrada. Posterior a ello, se toman los datos de los

alumnos y se les anota en la lista de retardos. Después del tercer retardo, se habla con los padres de familia o tutores.

Las actividades en las aulas comienzan a las 9 de la mañana, para ello hay un tiempo específico para cada actividad, de acuerdo con la planeación de la profesora, que en este caso se empalma con las actividades de la practicante. El ciclo escolar 2019- 2020 (agosto-julio) se divide en dos planeaciones. La primera se conforma de los meses de agosto a diciembre. Esta planeación la dirige en su totalidad la profesora, para que la practicante visualice la manera en la que se debe crear y modificar las actividades de acuerdo con las necesidades y respuesta de los alumnos. Para este fin, en dos semanas la profesora sondea a su grupo con la intención de obtener un diagnóstico grupal y hacer una estimación sobre qué reforzar, así como los nuevos elementos a enseñar. Para la segunda planeación, que se conforma de los meses de enero a julio, la profesora y la practicante elaboran en conjunto las actividades que darán refuerzo, seguimiento y conclusión a los aprendizajes de los alumnos en la última parte del ciclo.

Cabe mencionar que el ciclo escolar tiene tres cortes de evaluación, el primero se da del 26 al 29 de noviembre, el segundo es del 23 al 25 de marzo y el último corte es del 1ero a 3 de julio en los días.

En las actividades de la semana se suma una actividad a las 11 de la mañana dirigida por las promotoras: los lunes con la clase de inglés, martes con la clase de educación física, miércoles con la clase de salud y jueves con la clase de educación artística. Este horario es el que corresponde para el grupo A del tercer grado; los demás grados tienen otro horario, escalonado, según el día que las promotoras asistan al grupo. Las promotoras antes mencionadas llevan una planeación aparte, que se liga con los estándares y la ruta de mejora escolar, que busca tener los perfiles de egreso que pide el modelo educativo (aprendizajes clave para la educación integral). Esto se dialoga en los consejos técnicos escolares (CTE).

El lunes de cada semana se llevan a cabo honores a la bandera al comienzo del día (9 de la mañana) y se mencionan las efemérides de la semana. Estas son

mencionadas por un grupo diferente cada semana. Los alumnos del tercer grado conforman la escolta y la banda de guerra. Estos alumnos han sido seleccionados por su comportamiento (en el caso de la escolta) y habilidades, como tocar y llevar el ritmo del tambor (para la banda de guerra).

III.II Etnografía del tercer año grupo A

Profesora: C.

Practicante (Estudia el último año en la normal no.3 de Educadoras).

La profesora C., de 31 años, tiene 8 años de servicio, 5 de ellos en el jardín de niños “Ma. Dolores Segura Muñoz”. La practicante, que actualmente cursa el último semestre de la licenciatura en educación preescolar, lleva medio año en dicho jardín de niños y en el periodo del ciclo escolar enero-julio junto con la profesora están a cargo de la dinámica del grupo (que constaba de 27 alumnos, al mes de febrero del 2020; en el mes de marzo se integra un alumno de nuevo ingreso, siendo 28 alumnos para el resto del ciclo escolar), a partir de la planeación en conjunto. La planeación está dividida en seis apartados: propósito, estructura, actividades permanentes, actividades complementarias, fechas de aplicación e instrumentos de evaluación.

PLAN DIAGNOSTICO CICLO ESCOLAR 2019-2020					
Jardín de niños MARIA DOLORES SEGURA MUÑOZ		Grado y Grupo 3° "A"			
PROPÓSITO:	Reconocer las manifestaciones de los alumnos en relación a los aprendizajes esperados, sus características y rasgos personales, condiciones de salud física y algunos aspectos de su ambiente familiar, sus gustos, temores, etc. Además de identificar los saberes previos, qué saben y pueden hacer, con el fin de organizar el ciclo escolar tomando en cuenta lo que necesitan para su proceso de aprendizaje.				
ESTRUCTURA:	Las actividades están diseñadas con base en el nuevo Plan y Programa de estudios de Preescolar "Aprendizajes Clave para la educación Integral". Tomando en cuenta los tres Campos de Formación Académica y los tres Áreas del Desarrollo Personal y Social, aplicando una o varias actividades relacionadas a cada uno de ellos y verificando aquellos aprendizajes esperados que nos sirvan de apoyo al inicio del ciclo escolar, para realizar las observaciones pertinentes en cada alumno e ir detectando necesidades, de esta manera se podrán priorizar los aprendizajes esperados a trabajar posteriormente.				
ACTIVIDADES PERMANENTES:			ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:		
<ul style="list-style-type: none"> Registro de asistencia y fecha. Lavado de manos Refrigerio Recreo Educación Física / Educación para la salud/Inglés Educación Artística/ Clase de música 			<ul style="list-style-type: none"> Dinámicas para iniciar la mañana (juegos, coros, salud, baile, activación física). Aplicación de evaluación escrita por campos y áreas. Entrevistas a Padres de familia Entrevistas a alumnos. Primera reunión con padres de familia del ciclo escolar. Pausas activas. 		
FECHAS DE APLICACIÓN:	Del lunes 26 de Agosto al viernes 9 de septiembre de 2019.				
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:	Rúbrica	Registro en expediente personal	Entrevistas	Evaluación escrita para los alumnos	Productos/ Fichas de trabajo/ Evidencias.

Foto: Trabajo de campo no. 1.- Plan diagnóstico.

Dicha planeación se rige bajo el nuevo modelo educativo, “Aprendizajes clave para la educación integral”,⁵⁶ el cual, en su apartado **III.- La educación básica**,⁵⁷ aborda la educación preescolar. Los campos de formación académica que se trabajan en todos los grados son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social. Las áreas de desarrollo son: artes, educación socioemocional y educación física.

El modelo especifica un perfil de egreso del preescolar:

- 1.- “Lenguaje y comunicación: Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.
- 2.- Pensamiento matemático: Cuenta al menos hasta 20. Razona para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos y organizar información de formas sencillas (por ejemplo, en tablas).
- 3.- Exploración y comprensión del mundo natural y social: Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.
- 4.- Pensamiento crítico y solución de problemas: Tiene ideas y propone acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.
- 5.- Habilidades socioemocionales y proyecto de vida: Identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.

⁵⁶ Secretaría de Educación Pública (2017) Aprendizajes Clave para la educación Integral: Plan y programas de estudio para la educación básica, Ciudad de México, México, SEP.

⁵⁷ (SEP, 2017: 50).

6.- Colaboración y trabajo en equipo: Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.

7.- Convivencia y ciudadanía: Habla acerca de su familia, de costumbres y tradiciones, propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.

8.- Apreciación y expresión artísticas: Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro).

9.- Atención del cuerpo y la salud: Identifica sus rasgos y cualidades físicas, y reconoce las de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que es buena para la salud.

10.- Cuidado del medioambiente: Conoce y practica hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).

11.- Habilidades digitales: Está familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance” (SEP, 2017: 68-69).

La profesora C. comenta que, al estar a cargo de un grupo de tercer año, lo que le corresponde a ella es lograr estos parámetros, o bien acercar a sus alumnos al estándar del perfil de egreso emitido por la SEP. Para su labor diaria ella hace uso de tres textos que le permiten redireccionar su planeación de acuerdo con el contexto en el que se encuentran posicionados los alumnos. El primer texto lleva por nombre *El libro de la educadora*,⁵⁸ el segundo texto es *Guía para el docente. Educación preescolar*,⁵⁹ que forma parte del programa nacional de convivencia escolar; y el tercer texto es *¿Cómo desarrollar el pensamiento Matemático?*⁶⁰

⁵⁸ Secretaría de Educación Pública (2018) “El libro de la educadora”, Ciudad de México, México, CONALITEG.

⁵⁹ _____ (2018) “Guía para el docente: educación preescolar”, Ciudad de México, México, SEP.

⁶⁰ Fuenlabrada, Irma (2004). ¿Cómo desarrollar el pensamiento matemático en los niños de preescolar? La importancia de la presentación de una actividad. Anexo 5 del Módulo IV. Pensamiento matemático infantil e intervención docente, Guía de estudio, Ciudad de México, México, SEP.

El primer texto estipula el quehacer de la profesora frente al grupo, el uso de materiales del que puede echar mano para sus actividades, así como la comunicación que debe y puede tejer con los padres de familia para un trabajo en conjunto. Por último, establece propuestas pedagógicas para trabajar campos y áreas del conocimiento.

El segundo texto hace hincapié en los temas del ámbito socioemocional, con la finalidad de que la profesora pueda trabajar dicha área con una métrica que permita el autorreconocimiento, autoestima, valores, emociones y resolución de conflictos.

El tercer texto funge como un fichero de actividades para que los alumnos se familiaricen con el pensamiento y razonamiento matemático. Para ello el libro propone ejercicios que la profesora puede llevar a cabo en el aula.

La profesora comenta que estos tres textos, así como el modelo, son una constante en sus actividades diarias, puesto que acude a ellos en caso de alguna interrogante o duda, o bien, para redireccionar su planeación. A., quien es practicante, observa y escucha lo que la profesora le señala como dinámicas o estrategias para trabajar al frente del grupo. Ella toma notas, para cuando se tenga que modificar la planeación o para trabajar específicamente con algunos alumnos. Estos son catalogados en tres planos: avanzado, intermedio y rezagado. Se asumen así, de acuerdo con el diagnóstico previo, el desempeño en clase y tareas. Se muestra la carpeta (expedientes personales) por alumnos donde están las evidencias de cada grado, hasta llegar a tercero (carpeta que conforma la maestra en el ciclo escolar), con base en ello, la profesora explica cuáles son los avances, rezagos y puntos a trabajar con los alumnos. Las anotaciones, las carpetas, la propia planeación y el conjunto de los instrumentos, técnicas y acciones que cotidianamente utilizan y realizan las docentes, serán retomados más adelante como elementos muy importantes para entender el conocimiento como un producto semiótico, que es representado y que es producto de las acciones de los docentes. Por ahora es pertinente describir las prácticas cotidianas que producen las inscripciones que interesa documentar.

III.III Trabajo de campo

El trabajo de campo comenzó en el mes de enero del año 2020. Siendo observada la segunda mitad del ciclo escolar (enero-julio). El investigador tuvo que cumplir con los permisos y trámites burocráticos que le permitieran estar dentro del aula de clases. Hoy en día, debido al contexto de violencia en el país, el acceso a los planteles educativos de educación básica es muy controlado. Para ello se tiene que contar con una autorización de la Supervisión, directivos y padres de familia. La estancia en el aula comenzó en el mes de febrero, debido a los trámites antes mencionados. Ante ello, se trabajó con supervisoras y directivos previamente, aludiendo al contexto del preescolar, los materiales de los que se hace uso, así como la estructura en la que son organizadas las planeaciones, juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE) y juntas con padres de familia. Se realizó trabajo de campo del mes de febrero al mes de marzo del 2020, observando la cotidianidad en el aula, la operación del CTE y el segundo corte de evaluación.

El investigador, apegado a la ética antropológica⁶¹, asumió modificar los nombres de las profesoras y alumnos para cumplir con el pacto de confidencialidad para realizar el trabajo de campo.

Cabe mencionar que otra limitante de acceder completamente al aula en el mes de enero se debió a la incapacidad que tenía la profesora frente a grupo, a causa de un virus estacional (varicela), contagio de un brote entre los alumnos de dos grupos. Cuando esto sucede, la directora y la practicante toman el rol de la profesora, atendiendo en todo momento la planeación establecida desde el mes de diciembre.

III. IV Planeación

De acuerdo con lo documentado a través del trabajo de campo, la planeación es la guía de las actividades que se llevarán a cabo en el aula de clases. Cada grado tiene metas y objetivos particulares que son regulados en el programa escolar de mejora continua, el cual amalgama el plan rector escolar. Algunos de los objetivos

⁶¹ En el apartado de anexo se abordan puntos respecto a la ética antropológica en el proceso de trabajo de campo y la recolección de datos para la elaboración de esta investigación.

generales son: que los alumnos culminen en tiempo y forma el ciclo escolar, combatir el rezago escolar y que la educación sea inclusiva e integral.

Por ejemplo, en el nuevo modelo educativo, “Aprendizajes clave para la educación integral”, se mencionan dos apartados del primer y el tercer grado de la educación preescolar, es decir, cómo se formará a los alumnos desde el inicio y cuál será su perfil de egreso. Estos parámetros tienen que establecerse de manera obligatoria en las metas y objetivos generales de cada escuela, puesto que son un requisito de la educación laica, gratuita, integral, de calidad y obligatoria, estipulados en el art. 3 de la constitución de nuestro país.⁶² Cabe mencionar que, desde que se estableció la reforma educativa antes mencionada, se otorgó autonomía curricular, lo cual permite flexibilidad para atender las necesidades del contexto en los que se desenvuelven los alumnos. Algunos de los aprendizajes esperados por campo de formación académica y área de desarrollo para el primer grado de educación preescolar son:

Lenguaje y comunicación	<p>Nombra objetos que usa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuenta sucesos vividos. • Usa expresiones de pasado, presente y futuro al referirse a eventos reales o ficticios. • Menciona nombres y algunas características de objetos y personas que observa, por ejemplo: “es grande, tiene...”
-------------------------	---

⁶² Véase: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Dice los números del uno al diez. Los dice en sus intentos por contar colecciones. • Construye rompecabezas y reproduce formas con material de ensamble, cubos y otras piezas que puede apilar o embonar. • Identifica, entre dos objetos que compara, cuál es más grande.
Expresión y comprensión del mundo natural y social	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce algunos recursos naturales que hay en el lugar donde vive. • Cuida el agua. • Tira la basura en lugares específicos.
Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce rondas y canciones; las canta y acompaña con movimientos de varias partes del cuerpo. • Baila y se mueve con música variada. Ejecuta libremente movimientos, gestos y posturas corporales al ritmo de música que escucha. • Identifica sonidos que escucha en su vida cotidiana.
Educación socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe que forma parte de una familia y quiénes la integran. • Comunica con ideas completas lo que quiere, siente y necesita en las actividades diarias. • Comenta cómo se siente ante diferentes situaciones.

Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> • Explora las posibilidades de movimiento con diferentes partes del cuerpo. • Realiza diferentes movimientos siguiendo ritmos musicales. • Realiza ejercicios de control de respiración y relajación.
------------------	---

Tabla: elaboración propia. Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2017: 66; 67.

Parte de las actividades a incluir en la planeación para estos aprendizajes esperados o a desarrollar en el primer grado están el reconocimiento y auto reconocimiento que el alumno tendrá de su entorno y de sí mismo. A pesar de contar con la flexibilidad de la autonomía curricular, lo que se espera de cada escuela es mostrar estas directrices en el concentrado de metas y objetivos logrados en cada ciclo escolar. Esto se expone y se condensa en los consejos técnicos escolares por zona, donde asisten directivos y supervisores. Para el caso del perfil de egreso que se materializa en el 3er grado se detallan algunos puntos más, en los que el alumno ya no sólo es capaz de reconocer sino de resolver y llevar a la práctica diversas actividades con los aprendizajes esperados. Se estipula lo siguiente como perfil obligatorio de egreso:

Lenguaje y comunicación	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.
Pensamiento matemático	Cuenta al menos hasta 20. Razona para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos y organizar información de formas sencillas (por ejemplo, en tablas).

Expresión y comprensión del mundo natural y social	Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.
Pensamiento crítico y solución de problemas	Tiene ideas y propone acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	Identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.
Colaboración y trabajo en equipo	Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.
Convivencia y ciudadanía	Habla acerca de su familia, de costumbres y tradiciones, propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.
Apreciación y expresión artísticas	Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro).

Atención del cuerpo y la salud	Identifica sus rasgos y cualidades físicas, y reconoce las de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que es buena para la salud.
Cuidado del medioambiente	Conoce y practica hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).
Habilidades digitales	Está familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance

Tabla: elaboración propia. Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2017: 68; 69.

El perfil de egreso enlista los conocimientos que se espera sean adquiridos por los niños. La planeación de la profesora, por su parte, detalla las actividades que deben llevarse a cabo para obtener como resultado la adquisición de conocimientos. Observar la cotidianidad en el aula tendría que permitirnos ver cómo se transmite-adquiere el conocimiento. Lo que se pudo documentar es que, en el aula, día a día, los actores constituyen interactivamente el proceso de adquisición del conocimiento. El encadenamiento de actividades (que arrancan con la planeación y siguen con la observación, las anotaciones, el material didáctico, los consejos técnicos y hasta llegar a la inscripción en la boleta) permite entender en su real dimensión la inscripción: el conocimiento no tiene existencia autónoma, sólo es producto de un entretejido muy interesante de actores y sus relaciones (que incluye objetos, entidades, procesos) y por ello era necesario documentar la cotidianidad escolar en la que –se intuía- el conocimiento es un producto semiótico que se produce con la suma de pequeñas actividades muy técnicas que van desde el llenado de una hoja por los infantes, las anotaciones de la maestra, los diagnósticos que ella realiza y plasma en su planeación, hasta las sesiones periódicas del CTE y donde se acuerda

que el conocimiento ha sido adquirido y ello puede inscribirse en un documento público.

En este sentido, la planeación del grupo donde se efectuó el trabajo de campo divide en dos partes el ciclo escolar, debido al acompañamiento e intervención de la practicante en formación de educadora. La primera parte es generada en su totalidad por la profesora a cargo del aula. La profesora menciona que se hace de esta manera para que la practicante, además de observar cómo se pone en práctica una planeación, conozca el panorama del aula, las habilidades y rezagos del alumnado. De esta manera, en la segunda etapa la profesora y la practicante crean la planeación en conjunto y es notorio que la practicante interviene con mayor frecuencia en las actividades, más allá de sólo hacer el acompañamiento.

La planeación, según la profesora, es flexible y se puede modificar de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Esto significa regresar y reforzar aprendizajes, mantenerse conforme a la planeación, o bien adelantar actividades, según sea la dinámica del alumnado; es diferente año con año. La profesora dijo que este ciclo escolar considera a su alumnado como variante y cambiante, puesto que a lo largo del mismo se han incorporado tres alumnos de nuevo ingreso, lo que significa para ella hacer un diagnóstico de cada uno de ellos e incluir sus habilidades y rezagos en la planeación, además de hacer acompañamiento en caso de necesitarlo de manera específica. Se menciona también que cada alumno cuando es de nuevo ingreso trae consigo un expediente y un diagnóstico por parte de la escuela de donde proviene, en ella se ha inscrito lo que el alumno es capaz de hacer y los puntos a trabajar. Esto no sólo de manera académica sino también personal, pues se incluyen anotaciones acerca de situaciones familiares o problemas de comportamiento, según lo observado por cada maestra.

La planeación observada en práctica dentro del aula a lo largo del trabajo de campo fue la correspondiente a la segunda parte del ciclo escolar. La profesora explicó cómo fue el desarrollo de la primera parte: ella menciona que su planeación al inicio

de un ciclo escolar comienza con un plan diagnóstico⁶³ que abarca dos semanas de trabajo. En este caso se realizó del 26 de agosto al 9 de septiembre del 2019.

Teniendo como propósito -dijo- “conocer sus características y rasgos personales, condiciones de salud física y algunos aspectos de su ambiente familiar”, ponderó lo que aprendieron en los grados pasados y a partir de ello tomó en cuenta que debía reforzar y a qué se tendría que dar secuencia. “Por lo general esto lo obtengo -agregó- con actividades como lecturas, ejercicios de números y reconocimiento del ambiente” y después detalló:

Suelo retomar los programas del modelo educativo, pero algunas veces ya es mi experiencia la que me ha enseñado cómo sondear a cada grupo. Al inicio de cada ciclo escolar es casi obligatorio para nosotros hacer una junta grupal, pero a veces la dinámica de los días, la carga del trabajo, las suspensiones, y ya sabes, cosas que pueden pasar, no dejan que se lleve a cabo una junta grupal. Pero lo que sí hago es entrevistar a cada padre de familia. A los alumnos de manera personal les preguntó cosas, como qué les gustaría aprender, cómo se sienten en la escuela, en casa, qué les llama la atención; esto es al menos en los primeros tres meses del ciclo escolar. Registro las entrevistas, lo que los alumnos hacen en cada actividad del sondeo y las incorporo en mi expediente de planeación. Doy un resultado a dirección y menciono qué debo trabajar. Se lee en el primer consejo técnico escolar y es firmado por la directora y subdirectora. Es un aval de lo que hice y lo que tengo que hacer” (Profesora C., 2020).

⁶³ Véase foto: Trabajo de campo 1.1

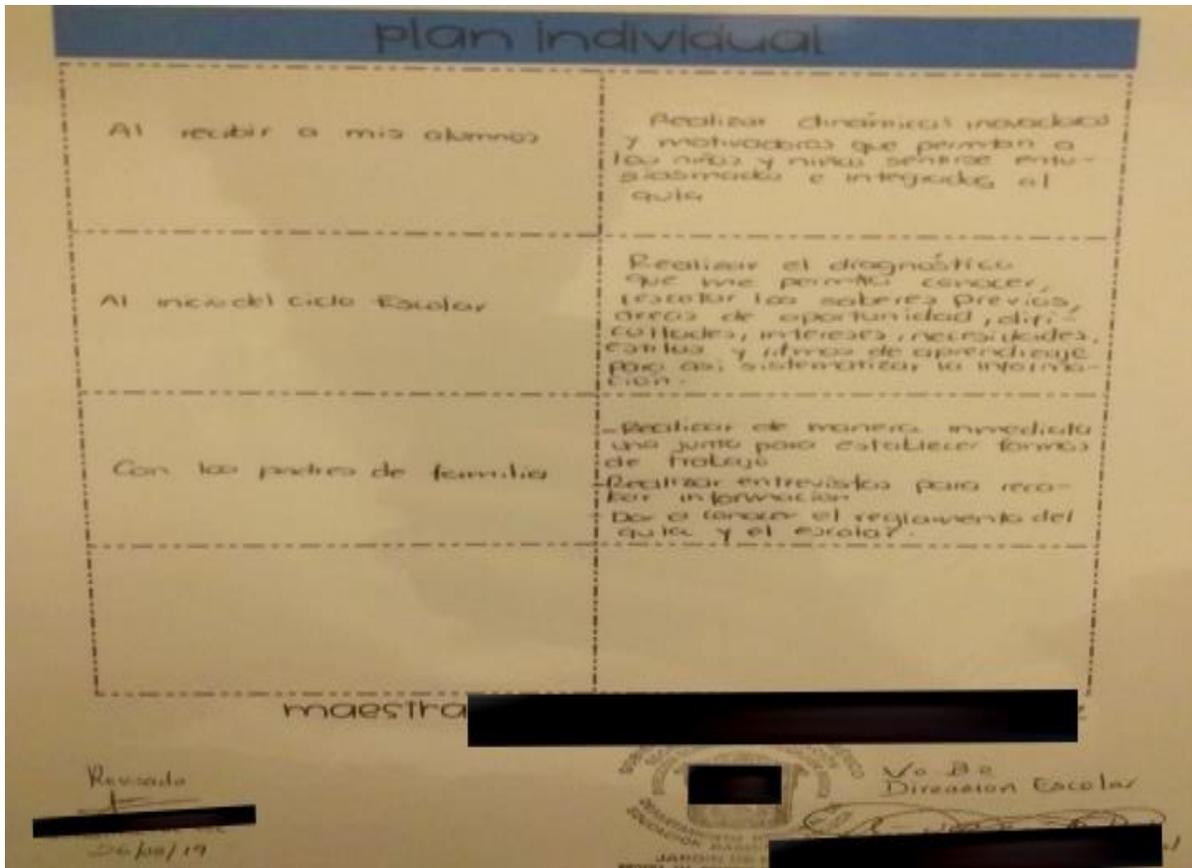


Foto: Trabajo de campo no. 1.2.- Plan Individual.

A parte de la planeación, otro de los instrumentos técnicos a los que la profesora asigna mucha importancia son la carpetas o expedientes personales de los niños. Menciona que eso “sustenta su trabajo y por ello debe quedar siempre en orden”, puesto que, en caso de haber acompañamiento por parte de autoridades de supervisión o zona, ella debe mostrar sus logros en sus alumnos.

Un expediente personal es la evidencia de que hay un diagnóstico por alumno, desde la cuestión familiar, como de salud, y la de los aprendizajes, por grados cursados y el actual, que está cursando. Yo agrego los trabajos que me parecen más importantes y que muestran un cambio gradual de sus aprendizajes. Por ejemplo, el de Benedict muestra cómo ella puede plasmar el reconocimiento numérico o de palabras concretas, de reconocimiento, de cómo se percibe ella así misma. Cada evidencia para mí es una muestra de lo que mis alumnos saben hacer (Profesora C., 2020).

Este diagnóstico -explica la profesora- permite la homologación del alumnado. A partir de ello se espera puedan tener los conocimientos del perfil de egreso. Se menciona por parte de la profesora que esto es una directriz en su planeación constante, pues trata de adaptar las veces que sean posibles las actividades para lograr la adquisición de los conocimientos esperados.

La planeación del grupo 3 A, en la primera etapa del ciclo escolar, tuvo como objetivo vislumbrar qué margen de reconocimiento y aprendizaje tenían los alumnos respecto al pensamiento matemático. La actividad constó de hacer un ejercicio de reconocimiento de la grafía de la numeración del número 1 al 20-30, según fuese la respuesta de los alumnos en la actividad. Para ello, la profesora hizo uso del dibujo de una oruga en la que se contaba el número de patas del animal, indicando a los alumnos anotar la grafía del número respecto al conteo según fuera el resultado.

Entre cada actividad hay un intervalo de ejercicios motrices con canciones que hacen alusión a acciones o movimientos de partes del cuerpo, como levantar los brazos o un pie, por mencionar algunos. Las actividades tienen un tiempo estimado para realizarse, pero estas pueden extenderse o finalizar, según la destreza de los alumnos. La profesora menciona que en un día puede haber de 3 a 4 actividades, dependiendo de la dinámica del centro escolar. Para la actividad del gusano numérico, después del intervalo motriz, los alumnos hacen uso de diversos materiales, para cortar, pegar y ordenar la serie numérica de acuerdo con las patas de la oruga.

En este caso, se cuenta del 1 al 10 en el primer acercamiento al reconocimiento numérico. Se muestra por parte de la profesora la evidencia de la alumna Benedict, quien en su hoja del gusano numérico se le han proporcionado cuatro números (4, 6, 8, 10), lo primero que hizo es contar las patas de cada oruga, recortar cada una y colocarla según sea la cifra (mayor-menor), reconocer cada cifra y colocarla dentro del círculo al centro de la oruga, posteriormente; reconocer los números en la línea

numérica que se encuentra en la parte superior de la hoja y encerrar cada uno de ellos. La profesora evaluó con una rúbrica que estipula el reconocimiento, la grafía, el conteo y el orden.

APRENDIZAJES
CLAVE

PLAN DIAGNÓSTICO 2019-2020			
COMPONENTE CURRICULAR		CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA.	
CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA		PENSAMIENTO MATEMÁTICO	
ORGANIZADOR CURRICULAR 1		ORGANIZADOR CURRICULAR 2	
APRENDIZAJE ESPERADO A OBSERVAR		Número, álgebra y variación. Relaciona el número de elementos de una colección con la sucesión numérica escrita, del 1 al 30.	
NOMBRE DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA / ACTIVIDAD PARA EXPLORAR		"EL GUSANITO NUMÉRICO" FICHA DE CONTEO. FECHA: Jueves 29 de agosto 2019	
TIEMPO:	RECURSOS:	ESPACIOS:	ORGANIZACIÓN:
30 min.	Ficha de trabajo del gusanito numérico, crayones, lápices, tijeras, pegamento.	Aula.	Grupal (x) Equipo () Individual (x) Otro
INICIO:	En seguida será momento de realizar una pausa activa: Realizaremos movimientos de estiramiento, imitando animales, comenzamos estirando el cuello como una jirafa, repetir 5 veces; Movemos las alas en círculos como un pajarito; saltamos con conejitos; estiramos las piernas como un tigre que corre; y nos quedamos quitos como una lechuga.		
DESARROLLO:	Posteriormente se iniciará con la actividad, se dará la consigna mostrando la ficha didáctica. Los niños deberán recortar los círculos con los números y ordenarlos del 1 al 20 o 30, según el nivel. De esta forma realizarán la sucesión de la serie numérica.		
CIERRE:	Observaremos sus productos y determinaremos si lo hicieron en orden, si alguno les faltó, etc. Variable: Para aumentar la dificultad, se puede que los niños coloquen dentro de cada número, la cantidad que el número indique, de bolitas de papel, semillas, sopas, etc.		
EVALUACIÓN:	Llenado de rubrica. Los niños relacionan el número escrito con la cantidad de elementos que le corresponden del 1 al 20-30.		

Foto: Trabajo de campo no. 1.3.- Plan diagnóstico: pensamiento matemático.

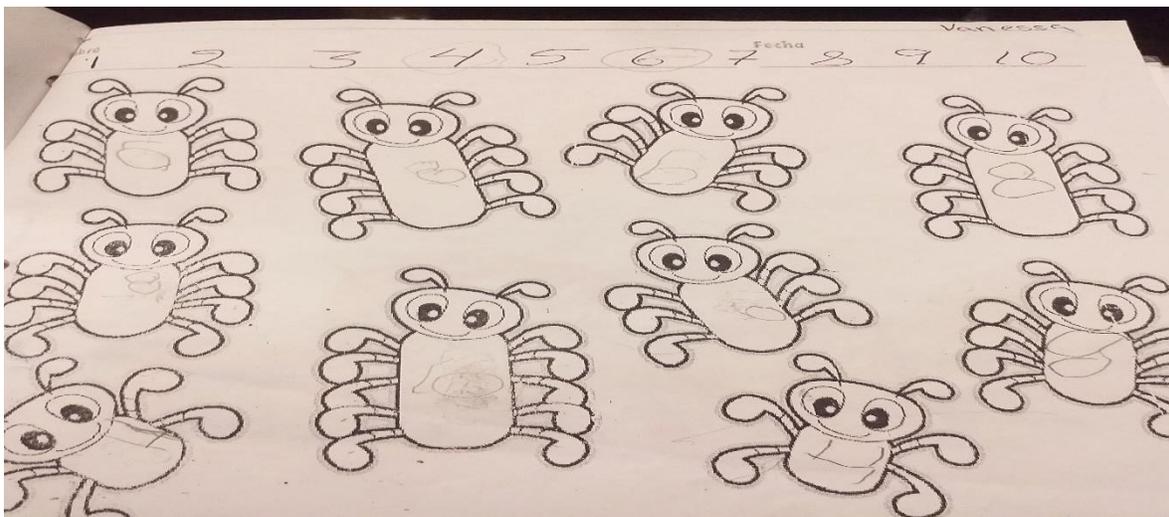


Foto: Trabajo de campo no. 1.4.- Ejercicios para el campo formativo del pensamiento matemático.

Después de cada actividad, la profesora selecciona cual puede formar parte de la carpeta de evidencias, es decir, del expediente del alumno. En este caso, la actividad en palabras de la profesora “muestra el aprendizaje, retención y asimilación del pensamiento matemático, por lo cual es parte del expediente” (Profesora C., 2020).

Para la segunda parte del ciclo escolar, con la planeación de la profesora en conjunto con la practicante, se establece qué aprendizajes deben reforzar, tomando en cuenta el diagnóstico y los avances obtenidos en la primera parte del ciclo. La planeación está dividida en: situación de aprendizaje, semana a la que corresponde, campo, organizador curricular 1 y 2, aprendizaje esperado y las actividades a realizar, así como las permanentes, las cuales son: saludo/fecha, registro de asistencia, lavado de manos/ refrigerio/ recreo, además de los intervalos entre cada actividad, como cantar y actividades motrices.

La practicante y la profesora del grupo 3 A, mencionan que entre los aprendizajes esperados está el de la secuencia narrativa de los acontecimientos del día en cada alumno, que corresponde al campo de lenguaje y comunicación. “Por ejemplo: que al cuestionar qué hizo en sus vacaciones, en el día anterior o en la exposición de alguna tarea, el alumno pueda explicar de manera ordenada lo que hizo, observó, escuchó y entendió. El cuento es una herramienta que permite al alumno imaginar lo que escucha, describir a los personajes y las situaciones en que se desenvuelven, y también a plasmarlo a través de dibujos cuando la actividad lo amerita. “Es importante que usemos el internet para ello, porque hay mucho material para llevar al aula. Le damos otro uso, y no el de distractor, así los alumnos aprenden que hay otra manera de manejar el internet, las tabletas o los celulares. Hemos recogido muchos teléfonos en clase” (Practicante A., 2020). Se muestra por parte del equipo de trabajo del 3 A la planeación que fue entregada a los directivos del centro escolar.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: Cuentos			Primer semana
Finalidades: Describe y analiza personajes que imagina al escuchar y leer relatos literarios Reflexionan sobre lo que leen y describen al reconstruir la trama de cuentos clásicos Expresan gráficamente narraciones con recursos propios			
Campo :	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizaje esperado
Lenguaje y comunicación	Literatura	Producción, interpretación e intercambio de narraciones	Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan
1.- Títulos de cuentos Elija algunos cuentos para leer a los niños, uno en cada sesión. Antes de la lectura, escriba el título en el pizarrón o en un pliego de papel, pregunte de qué puede tratar un cuento que se titule... Después de la lectura, pida a los alumnos responder de que otras maneras podría titularse el texto. Registre las ideas en el pizarrón; seleccione algunos de los títulos sugeridos por los niños, pregúnteles si con ese título se trataría del mismo cuento, solicíteles que lo narren. Busque un cuento que no sea muy conocido. Sin mencionar su título, léalo sin interrupciones y sin mostrar las imágenes. Al finalizar la lectura hable con los niños sobre cómo piensan que se podría llamar el cuento, "¿Qué título le iría bien? Escriba en el pizarrón todos los títulos que los niños propongan intentando que argumenten sus respuestas. Posteriormente, dígalos el nombre del autor, léales el título del cuento y agréguelo a la lista. Promueva el diálogo acerca de la pertinencia de los diferentes títulos posibles. Apóyelos para que escriban en una tarjeta el título que finalmente consideran mejor para el cuento. Pueden copiarlo del pizarrón usando marcador en una tarjeta o tira de papel. Con el registro de los títulos, ayúdelos a analizar cuál es el más largo o el más corto, los que tienen repeticiones de palabras, por ejemplo, "¡No te rías, Pepel, "¡No, David!". 2.- Personajes de cuento Durante varias sesiones, lean una serie de cuentos. Al terminar la lectura, promueva que los niños identifiquen los nombres de los personajes. Puede usar un cuadro con tres columnas en las que registren el título del cuento, el nombre de los personajes y otra para las sugerencias que hagan los niños... Pídale que piensen otros nombres que podrían tener los			<ul style="list-style-type: none"> • Actividades permanentes: Saludo/Fecha Registro de asistencia Lavado de manos/ Refrigerio/ Recreo • Tiempo: 1 semana • Espacio: Aula • Evaluación: • Por medio de la observación directa a través del registro en el diario • Materiales: Cuentos Biblioteca escolar • Pliegos de papel • Tarjetas • Imagen "Como dicen los clásicos", en Mi álbum, Tercer Grado • Hojas, lápices, borradores, marcadores y plumas • Ilustraciones de cuentos

Cuadro: Trabajo de campo no 1.5.- Situación de aprendizaje

La centralidad que ha tomado la planeación en las actividades cotidianas en el aula, e incluso que la misma tenga que ser entregada y avalada por las autoridades escolares, obligan a destacar una parte, esa a la que se le denomina "contenido". En ella se encuentra la justificación de las actividades a realizar, por ejemplo, en el caso del cuento, la profesora y practicante señalan que se hace uso de la literatura para establecer el principio del lenguaje a través de la escritura, como lo son las primeras grafías. Pero como también lo es el orden en el que describen las narraciones. Se lee y se explica por parte de la practicante un apartado del contenido:

"El momento de contar o escuchar el cuento es bueno, pero las actividades que podemos hacer con nuestros alumnos una vez terminado el relato son asombrosas. Se pueden hacer diferentes actividades creativas, como inventar otros cuentos con los mismos personajes, introducir algunos nuevos y describirlos, buscar finales diferentes, o continuar con el cuento a partir del final. También se pueden hacer actividades para desarrollar el pensamiento lógico-matemático, como secuenciar las escenas del cuento, el material, el principio, el final, ordenar las acciones a partir de dibujos, contar personajes, animales, objetos o hacer disparates sobre el espacio y el tiempo. Para comprobar el nivel de comprensión se pueden realizar preguntas sobre la historia, recordar características de los personajes o partir de las ilustraciones para recrear de nuevo el cuento... Para los niños de este tiempo, el cuento

continúa siendo un instrumento emocional y mágico en sus años de escuela. Es un recurso claramente socializador, que dispone de una llave especial para abrir la puerta de la lectura y de la escritura, e incluso de la convivencia y de la tolerancia. Pero, sobre todo, su principal capacidad se basa en que todavía es capaz de activar el aprendizaje de la lengua escrita” (Practicante A., 2020).

La profesora añade que esto es indispensable para cuando se hace la revisión de la planeación por parte de los directivos, ya que funge como la base del por qué realizar ciertas actividades de acuerdo con los campos formativos y ser tomados como directriz para los aprendizajes esperados por grado en el perfil de egreso.

- **Contenido**

El cuento es una de las bases para el desarrollo intelectual. Al contarles una historia podemos lograr que entiendan las cosas con más rapidez, que su cerebro trabaje con más certeza, se estimule su memoria y sus ganas de expresarse.

Los relatos populares son una buena manera de aproximarse a las raíces culturales de la humanidad. Son historias capaces de dejar pequeños mensajes en el ambiente que abren nuestra mirada a otros mundos a nuestro alrededor, que nos ofrecen la memoria de otras gentes y de otros pueblos.

Los cuentos infantiles son una buena forma de crear un lazo de unión con los niños, fomentar su imaginación y su creatividad, ahuyentar los temores y en muchos casos hacerles sentir más valientes al inspirarse en sus personajes favoritos.

Lo ideal es contar cuentos antes de irse a dormir, pues es el momento en el que la mente subconsciente toma el mando y da rienda suelta a su imaginación. Lo primero con lo que soñamos es lo último en lo que pensamos. Por eso, si contamos un cuento a nuestros hijos antes de irse a la cama, les estamos ayudando a aprender mientras duermen.

Como maestros de Educación Infantil también tenemos varios momentos a lo largo del día para contar un cuento a nuestros alumnos. Podemos hacerlo de forma rutinaria y establecer una hora concreta todos los días (antes de salir al patio, en la asamblea o antes de irse a casa), o podemos elegir el momento en función de cómo se sienta el grupo. Los cuentos son muy buenos para relajar a nuestros alumnos cuando están especialmente inquietos. Es también una buena idea tener un objeto, como un sombrero o una varita mágica, que los niños relacionen directamente con este momento.

A la hora de contarles un cuento es importante dar a cada personaje una voz, gestos y personalidad propios, para que el niño consiga imaginar la historia que le contamos. Nosotros también tenemos que hacer el ejercicio de imaginarla, ya que así será más creíble para ellos. Tenemos que poner la entonación adecuada, llevar un ritmo de narración que le mantenga interesado e, incluso, actuar.

Escuchar historias hace a los niños más reflexivos ya que, en ellas, encuentran un mensaje que los lleva a comprender la forma en que deben actuar y comportarse, aprenden a escuchar con atención y a ser pacientes, fomentamos la empatía o capacidad para ponerse en el lugar del otro.

El momento de contar o escuchar el cuento es bueno, pero las actividades que podemos hacer con nuestros alumnos una vez terminado el relato son asombrosas. Se pueden hacer diferentes actividades creativas como inventar otros cuentos con los mismos personajes, introducir algunos nuevos y describirlos, buscar finales diferentes, o continuar con el cuento a partir del final.

También se pueden hacer actividades para desarrollar el pensamiento lógico-matemático como secuenciar las escenas del cuento, el material, el principio, el final, ordenar las acciones a partir de dibujos, contar personajes, animales, objetos o hacer disparates sobre el espacio y el tiempo. Para comprobar el nivel de comprensión se pueden realizar preguntas sobre la historia, recordar características de los personajes o partir de las ilustraciones para recrear de nuevo el cuento.

Podemos hacer actividades musicales como imitar a los animales, realizar diferentes actividades plásticas como hacer un dibujo sobre el cuento, los entornos o los personajes, inventar canciones sobre cada uno de ellos, escuchar o buscar canciones que se puedan relacionar con diferentes momentos del cuento y se pueden recortar secuencias del cuento y ordenarlas o hacer un puzzle con un dibujo del relato.

Para los niños y las niñas de este tiempo, el cuento continúa siendo un instrumento emocional y mágico en sus años de escuela. Es un recurso claramente socializador, que dispone de una llave especial para abrir la puerta de la lectura y de la escritura, e incluso de la convivencia y de la tolerancia. Pero, sobre todo, su principal capacidad se basa en que todavía es capaz de activar el aprendizaje de la lengua escrita.

Cuadro: Trabajo de campo no. 1.6.- Contenido de la situación de aprendizaje: cuento.

Dentro de las actividades del campo formativo relacionado al pensamiento matemático, la profesora señaló:

“Lo primordial es que los alumnos logren el reconocimiento numérico a través del conteo de objetos. Las colecciones pueden ser de animalitos, carros, plantas o cualquier cosa que se encuentre a su alrededor. El alumno debe generar estrategias que permitan el conteo, como puede ser ordenarlos, de forma ascendente, o por características, colores, tamaños. Nosotras nos percatamos de esto con las actividades: cuando les indicamos separar grupos de objetos a partir de determinadas numeraciones, por ejemplo, sí yo menciono, hacer grupos de animales de color verde, los alumnos no sólo deben saber agrupar, sino demostrar numéricamente cuantos son, al momento de participar y plasmarlo gráficamente con el número que le corresponde” (Profesora C., 2020).

Se muestra gráficamente la planeación del campo formativo y al aprendizaje esperado. Cabe resaltar que la profesora y practicante señalan que las primeras semanas del segundo ciclo se refuerzan los aprendizajes de la primera parte, ya que, en el lapso vacacional, puede haber niños que no sean incentivados a actividades lúdicas, por lo tanto, estas primeras semanas que pueden ser de una a dos, se retoman actividades como en el caso del pensamiento matemático; la numeración del número 1 al número 10. Posterior a ello y con base en el diagnóstico, los alumnos tendrán actividades que los lleven de la numeración del número 1 al número 20; y sí en las actividades se logran estos aprendizajes esperados la numeración puede llegar al número 30. La planeación es flexible y responde a la contingencia del espacio, es decir, de acuerdo con las necesidades de los alumnos, la planeación y sus actividades pueden ser modificadas, llevarse a cabo de la manera en que fueron estipuladas o bien, reemplazadas por otras que direccionen los resultados que se desean obtener, es decir, los aprendizajes esperados.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: ¿En dónde quedaron las colecciones con seis objetos?			Lunes y martes
<p>Finalidad: Clasifican colecciones usando un criterio cuantitativo. Comunican con diferentes recursos gráficos un grupo de colecciones que tienen la misma cantidad de elementos Escriben y usan los números del 1 al 10 para comunicar la cantidad de varias colecciones que tienen la misma cantidad de elementos</p>			
Campo :	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizaje esperado
Pensamiento matemático	Número, álgebra y variación	Número	Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional.
<p>1. Clasificación cuantitativa de colecciones</p> <p>Entregue a cada equipo cinco bolsitas, a la mitad de los equipos de 3 objetos diferentes y a la otra mitad de 26, también distintos. Los niños le ayudan a hacer el material con el que van a trabajar en esta clase y en otras durante el ciclo escolar; empiezan por hacer colecciones con un número determinado de elementos. Los equipos que tienen 30 objetos hacen colecciones con 2, 4, 6, 8 y 10 objetos; para los que tienen 26 objetos, las colecciones son de 1, 3, 5, 7 y 9 objetos. Cada colección la introducen en una bolsita de plástico. Clasifican con un criterio cuantitativo las colecciones (bolsitas), meten los distintos conjuntos de colecciones en distintas cajas, enteré al grupo de que las bolsitas que hicieron tienen diferente cantidad de cosas, algunas cuentan con un objeto, otras dos, y también hay bolsitas con diez elementos. Ponga las siguientes situaciones: Usted quiere que le ayuden a meter las bolsitas en 10 cajas y que todas las bolsitas de una caja se parezcan en algo.</p> <p>Ninguna bolsita puede quedar fuera de las cajas En todas las cajas deben quedar algunas bolsitas</p> <p>¿Cómo pueden repartir las bolsitas en las cajas? Como las bolsitas tienen diferentes objetos, la única manera de organizarlas (clasificarlas) es por la cantidad de elementos que tienen, además con ello van a quedar 10 conjuntos de bolsitas (las que tienen un objeto, dos,.... diez objetos).</p> <p>Cada bolsita se puede meter en una caja y de esta manera se cumplen las otras dos condiciones: no quedan bolsitas fuera de las cajas y todas las cajas tienen bolsitas. Organice al grupo para que metan las bolsitas a las cajas, por ejemplo, sugiera: "todas las bolsitas que tienen cinco objetos van en esta caja", "las que tienen 7 van en esta" hasta que todas las bolsitas queden en cajas.</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Actividades permanentes: Saludo/fecha Registro de asistencia Lavado de manos/ Refrigerio/ Recreo • Tiempo: dos días • Espacio: Aula • Evaluación: • Por medio de la observación directa a través del registro en el diario • Materiales: • Animalitos • Bolsas • Cajas • Fichas

Cuadro: Trabajo de campo no. 1.7.- Situación de aprendizaje: número, álgebra y variación.

Para el tercer campo formativo, denominado “exploración y comprensión del mundo natural y social”, la practicante comenta:

“Lo que se pretende es que el alumno pueda vincular su cuidado personal y físico, como, por ejemplo, aprender en qué consiste el plato del buen comer, qué es la comida chatarra, entender qué es la contaminación, cómo ayudar al planeta para que no haya más contaminación, cómo germinar o cuidar plantas, cómo entender a los demás haciendo uso de los valores. Aquí también relacionamos el aspecto socioemocional, aunque es parte de todas las actividades, debemos hacer que las actividades hagan que cada uno de ellos se sienta pleno, en confianza, que demuestre su destreza, su autonomía y sus estrategias para explicar, describir y resolver una problemática, ejercicio. Les enseñamos que siempre deben respetar a los demás, que cada uno puede participar de forma ordenada levantando su manita, y escuchando a los demás” (Practicante A., 2020).

Se agrega también que, las planeaciones de las promotoras de educación artística y física, así como la de salud, se generan de manera independiente por las encargadas de esta área, pero contribuyen al plan escolar de mejora continua. Esto no hace ajenas las actividades sino integrales en cuestiones de aprendizajes esperados. Existen actividades que contribuyen a estas áreas de desarrollo, de manera indirecta a través de una narración, cuento y el juego.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: ¿Cómo ayudar a mi planeta?			Lunes
Finalidad: Que los niños participen en la conservación del medio ambiente.			
Campo :	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizaje esperado
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Mundo natural	Cuidado del medio ambiente	Participa en la conservación del medio ambiente y propone medidas para su preservación, a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del aire, agua y suelo.
<p>Inicio. Cuestionar a los niños ¿Cómo cuidan al planeta? ¿Qué acciones realizan para cuidar al planeta? Repartir por equipos un rompecabezas de 20 piezas que serán de un planeta triste y un planeta feliz, pedir que por equipo lo armen y lo peguen en un pedazo de papel craft Pegarlos en el pizarrón y cuestionar ¿Por qué creen que un mundo este feliz y otro triste? Desarrollo Debajo de cada silla tendrán una imagen de alguna acción como "niños tirando basura", "quemado árboles" "poniendo la basura en su lugar", etc.; pedir que peguen su imagen en el planeta que ellos crean correspondiente, si la acción es correcta en el feliz y si la acción es incorrecta en el mundo triste. Mostrar un video de la contaminación de nuestro planeta. Al finalizar el video cuestionar a los alumnos hacer una reflexión con el mundo de participación y cuestionar a los niños ¿Qué hacen para cuidar a nuestro planeta? ¿Qué podemos hacer? Mostrar diapositivas con las imágenes que colocaron en los rompecabezas e ir reflexionado si es una acción correcta o incorrecta. Cierre: Repartir una hoja y pedir que con base a lo que observaron en el video dibujen alguna medida que ellos propongan para cuidar a nuestro planeta. Posteriormente hacer una lista con sus nombres en papel bond de todas las prevenciones que cada uno aportara para cuidar a nuestro planeta.</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Actividades permanentes: Saludo/Fecha Registro de asistencia Lavado de manos/ Refrigerio/ Recreo • Tiempo: 1 día • Espacio: Aula • Evaluación: Por medio de la observación directa de su participación en la conservación del medio ambiente a través del registro en el diario • Materiales: Rompecabezas del planeta Imágenes de acciones buenas y malas (cada alumno las llevará) 27 hojas blancas Papel bond
<ul style="list-style-type: none"> • Contenido Cuidado del medio ambiente se está hablando de la protección del planeta adquiriendo hábitos o costumbres sencillas que permitan reducir la contaminación, ahorrar energía y conservar los diferentes recursos naturales. <p>Como es lógico, cuidar del medio ambiente no implica que, en la actualidad, los seres humanos deban abandonar sus actividades diarias ni renunciar a su vida. Solamente hay que cuidar pequeños hábitos que pueden marcar una gran diferencia.</p> <p>Ecología y cuidado del medio ambiente Propósitos ecológicos que ayudan a cuidar del medio ambiente El cuidado del medio ambiente no ha de ser únicamente una preocupación de las empresas, también son los hogares los que han de poner su granito de arena y ponerse cuanto antes manos a la obra para colaborar en el cuidado de nuestro entorno.</p>			

Cuadro: Trabajo de campo no.1.8.- Situación de aprendizaje: mundo natural.

III. V Cotidianidad en el aula de clases

Día 1 febrero

La hora de entrada para profesoras es a las 8 de la mañana, teniendo quince minutos de tolerancia. Se firma la lista de asistencia en la dirección y las profesoras charlan brevemente sobre las actividades a desarrollar en el día. Los niños comienzan a llegar a las 8:45 am. A las nueve en punto se cierra el salón de clase. La profesora pide se haga un saludo grupal, esto es a través de una canción. Al

término del saludo se toma lista; asisten 24 alumnos. A través del micrófono, la directora pide que se reúnan todos en el patio para el ensayo de la ceremonia del 24 de febrero (día de la bandera). El patio de la escuela cuenta con domo para cubrir a los alumnos del sol mientras hacen actividades en dicho lugar.

Cada grado representará un acto alusivo al día conmemorativo. El primer año representará un bailable, el segundo año recitará un poema y el tercer año dirigirá la escolta, así como la banda de guerra. El ensayo de la ceremonia es dirigido por la directora, indicando el orden de la misma. Las practicantes ayudan manteniendo orden de los grupos, al menos dos de ellas, recitan efemérides en el intervalo de los actos alusivos.

A las 10:00 los alumnos regresan al salón de clases, toman sus lugares, las mesas del salón están divididas en cuatro equipos (tres de 7 alumnos y uno de 6 alumnos). La primera actividad es leer el cuento "El soldadito de plomo". Los alumnos escuchan con atención y cuando termina de ser leído por la practicante, la profesora hace un recuadro en el pizarrón para identificar a los personajes, cómo son y qué hacen en el cuento.

Personaje	¿Cómo es?	¿Qué hace?
* Soldado	* Plomo * Tiene un pie * Tiene una pistola.	* Es azul y rojo * Tiene un sombrero
▶ Hata	▶ Grandota ▶ Café ▶ Cola	▶ Tiene ojos rojos. ▶ Dientes feos. ▶ Nariz negra
⇒ Bailarina	⇒ Pie arriba ⇒ Tiene vestido ⇒ tutu	⇒ Zapatillas de ballet ⇒ Rosa
- Diabinito	- Estaba en una caja - Rojo	
⊙ Niños	- Grandes - Hermanos.	

Foto: Trabajo de campo no. 1.9.- Clase a partir de la situación de aprendizaje: cuento.

Los alumnos participan conforme levantan la mano. Cada uno de ellos menciona un personaje y características, así como su actuar dentro de la narrativa del cuento. La profesora toma nota respecto a las participaciones (pero también de los que no participan). Por ejemplo, hay alumnos que juegan mientras se realiza una actividad, o se esconden debajo de las mesas. De eso toma nota la maestra.

A las 11:00 la promotora de educación artística pasa al aula para llevar a los alumnos al auditorio. La actividad con ella consta de representar un personaje, en este caso, la promotora proyecta un video donde se ve a un mimo hacer ciertos movimientos. Se pide a los alumnos explicar qué es lo que han visto; ellos participan levantando la mano. Los que no están enfocados en la actividad son llevados a la dirección (dos alumnos y una alumna fueron llevados ese día). Se pide a los alumnos imitar los movimientos de un mimo: la promotora muestra cada movimiento y los alumnos le siguen. Al final de la actividad ella pregunta qué características tiene un mimo, cada alumno menciona una (algunas fueron que: no habla, sólo hace muecas y se comunica a través de gestos aunado a sus movimientos).

Los alumnos almuerzan de 11:30 am. a 12:00 pm. La profesora y la practicante cuidan que los niños coman de manera adecuada, es decir, con la boca cerrada, que no tiren la comida y que no jueguen mientras consumen sus alimentos. De 12:00 pm. a 12:30 pm. tienen un receso. En este momento, las profesoras tienen una comisión-guardia de diferentes espacios del centro escolar, con la finalidad de resguardar a los alumnos de cualquier percance y accidente. El regreso al aula es para compartir lo visto en clase. Se refuerzan actividades realizadas antes del almuerzo y receso; en este caso, la practicante pide hacer un dibujo de uno de los personajes del cuento.



Foto: Trabajo de campo no.2.0.- Evidencia de la situación de aprendizaje: cuento.

Esta última actividad da fin al día de clases. Los padres de familia recogen a sus hijos en un horario de 13:00 pm. a 13:15 pm. Debe mencionarse que hay niños que esperan hasta media hora a sus padres de familia o tutores; en estos casos, la profesora y practicante no pueden abandonar el aula hasta que hayan entregado al último alumno. Después de ello, conversan sobre las actividades que se llevarán a cabo al siguiente día, se firma la salida y se conversa con los directivos en caso de haber un percance o suceso. En algunas ocasiones la directora puede convocar a junta, sin previo aviso. Esto surge a partir de la necesidad de compartir una información oficial (SEP) y se da a la hora de salida; puede prolongarse hasta las 15:00 pm. Precisamente a las 15:00 horas los intendentes y auxiliares manuales tienen su hora de salida. En el caso de la supervisión, su horario de salida es a las 18:00 pm.

Día 2 febrero

La hora de entrada es a las 8 de la mañana, teniendo quince minutos de tolerancia. Se firma la lista de asistencia en la dirección y las profesoras charlan brevemente sobre las actividades a desarrollar en el día. Los alumnos comienzan a llegar a las

8:45 horas. A las nueve en punto se cierra el salón de clase. La profesora pide que se haga un saludo grupal; esto es a través de una canción. Al término del saludo se toma lista, asisten 22 alumnos.

Se inicia la primera actividad, que consta de anotar la fecha en el pizarrón. Se elige a un alumno al azar por parte de la practicante, los demás alumnos le dictan cómo debe ir anotada la fecha. Un alumno no puede escribir, por lo que otro pasa al frente, pero no sabe escribir el número 6 y pone la grafía del número 9, por lo que sus compañeros y la maestra le indican cómo es la grafía del número 6. La profesora hace anotaciones respecto de los alumnos que han pasado al pizarrón.

Cuando termina esta actividad y el grupo parece no tener control, la profesora y practicante entonan una canción que hace que los alumnos hagan lo que pide cada verso de la canción: levantar las manos, alzar un pie, cerrar los ojos y por último guardar silencio.

El día anterior se dejó tarea o trabajo en casa, que consistía en describir exhaustivamente a un personaje del cuento "El soldadito de plomo". Los alumnos participan mencionando los colores de la ropa de los personajes, sus rasgos físicos, lo que hacen en cada parte del cuento.

Un juego de números con base en una canción es la segunda actividad del día, cuentan del 1 al 20 haciendo intervalos de dos en dos. Los alumnos hacen equipos pares y nones, tomando como referente nuevamente el dividirse en 4 equipos, para tener un mejor manejo y control de las actividades (esto es lo que menciona la profesora).

La tercera actividad del día es crear un cuento, de modo que puedan representarlo gráficamente a través de dibujos. Cada alumno expondrá su cuento al frente del grupo. La profesora y la practicante revisan los avances en cada equipo, preguntando y escuchando a cada alumno hablar de su cuento. Por ejemplo, qué personajes están dentro de la narrativa, qué hacen, cómo son, qué comen, entre otras cosas.

Ambas docentes toman notas conforme los alumnos explican sus cuentos mientras los construyen a través del dibujo. Los alumnos entregan sus trabajos con su nombre en la parte superior o inferior de la hoja, esto para que se pueda integrar a su carpeta de evidencias, y para que los alumnos practiquen su grafía y reconocimiento del abecedario.

Los alumnos comienzan a exponer sus cuentos, algunos retoman la idea “El soldadito de plomo”

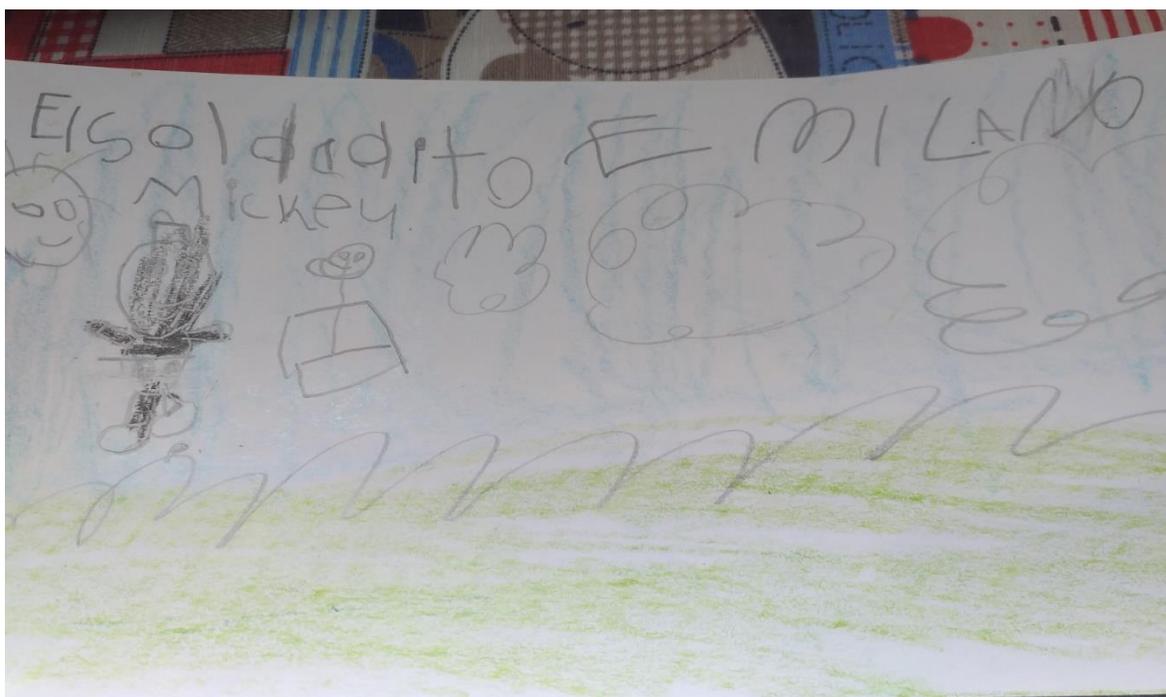


Foto: Trabajo de campo no. 2.1.- Evidencia de la situación de aprendizaje: cuento.

Dentro de la dinámica del día, una alumna se queja de malestar estomacal por lo que sus padres acuden por ella. Esto es común en la cotidianidad del jardín de niños.

De acuerdo con el comportamiento de cada alumno durante el día, se pone en una lista que se encuentra a la vista de todos una carita feliz, triste o enojada para cada niño. Los padres de familia pueden ver este “semáforo de conducta” cuando recogen a sus hijos.

Los alumnos recogen sus materiales y salen a lavarse las manos para la hora de comida (11:30 am.). En punto de las 12:00 pm. se escucha música para niños, eso indica la hora del recreo y la profesora y practicante toman su lugar de guardia para prevenir accidentes y percances que pongan en peligro a los niños. Este día el espacio a resguardar es el área de juegos, donde se encuentran las resbaladillas, a un costado del auditorio y de un grupo de primer año. El regreso al aula es a las 12:30 pm. Los alumnos que no expusieron su cuento terminan de hacerlo, hasta la hora de salida. La profesora y practicante siguen tomando notas de las exposiciones. La hora de salida es a las 13:00 pm.

Día 3 febrero

Como cada jornada, la hora de entrada para profesoras es a las 8:00 de la mañana, teniendo quince minutos de tolerancia. Se firma la lista de asistencia en la dirección, y las profesoras charlan brevemente sobre las actividades a desarrollar en el día. Los niños comienzan a llegar a las 8:45 am. A las nueve en punto se cierra el salón de clase, la profesora hace un saludo al grupo, se toma lista, asisten 20 alumnos. Se pide que los alumnos se levanten de sus lugares, se harán ejercicios de respiración y estiramiento.

La profesora y practicante piden a los alumnos salir del salón. Harán un recorrido al centro escolar caminando, reconociendo los salones, a las profesoras, la biblioteca, la supervisión y el auditorio. Dos grupos tienen una plática sobre valores impartida por el municipio (Metepéc). La clase de la promotora de educación física se adelanta y comienza a las 9:30 am.

Las actividades propuestas por la promotora consisten en repetir movimientos. Las repeticiones aluden a la coordinación de diversas posturas, movimientos, como mover las manos arriba con un pie al frente o mover una mano tocando la espalda mientras la otra toca una rodilla. Se coordinan los movimientos de los brazos, manos y piernas en las actividades. En las repeticiones el conteo llega al número veinte.

Regresan al aula en punto de las 10:00 am. Los alumnos deberán escribir la grafía de los números hasta el número 20, haciendo uso de colores. La profesora

supervisa dos equipos y la practicante los dos restantes. Una de las indicaciones es no dejarse copiar y ayudar en las actividades a sus compañeros, puesto que cada uno debe realizar la grafía hasta el número que conoce. Cada actividad debe llevar el nombre del alumno. Ellos colocan en la parte inferior o superior su nombre. La siguiente indicación es pasar al frente y mostrar sus grafías de los números y mencionar a cuál corresponde cada uno. Si hay un error, los compañeros levantan la mano y mencionan cómo debe hacerse la grafía del número. Esta actividad se prolonga alrededor de una hora y quince minutos, debido a que todos toman mayor o menor tiempo para las grafías, más el tiempo de exposición.



Foto: Trabajo de campo no. 2.2.- Practicante al frente del grupo.

A las 11:20 am los alumnos hacen dos filas para ir al sanitario a lavarse las manos, al regreso comienza su hora de comida, teniendo media hora para dicha acción. Al término de ello la música indica la hora del recreo y, como todos los días, las profesoras asumen su espacio de guardia.

En el lapso del recreo la profesora y practicante conversan sobre la actividad realizada y cómo reforzarla: dicen que crearán actividades más dinámicas por medio

de juegos. Un par de alumnos choca corriendo en el patio y son llevados a la dirección donde se encuentra un botiquín. En estos casos la primera en acudir a brindar auxilio es la promotora de salud. Si el caso fuera grave (en este caso sólo fue un pequeño raspón de rodillas) se llama a una ambulancia y a los padres de familia.

Cuando regresan al aula, se canta una canción para que todos tomen sus asientos. La actividad del final del día consiste en pasar al frente para escribir ciertos números en la pizarra, Mientras pasa cada alumno se canta una canción que hace referencia a los números, se asocian objetos en la canción. A las 13:00 pm. los padres de familia recogen a sus hijos. La profesora y la practicante hablan sobre lo que sucederá el día de la ceremonia, acuerdan tener el control del grupo en conjunto.

Día 4 febrero

Como se hace habitualmente, la hora de entrada para profesoras es a las 8:00 de la mañana, teniendo quince minutos de tolerancia. Al llegar, cada uno de ellos firma la lista de asistencia en la dirección. Como cada día, las profesoras charlan brevemente sobre las actividades a desarrollar en el día, en este caso se habla sobre el orden de la ceremonia. Los alumnos comienzan a llegar a las 8:45 am. A las nueve en punto se cierra el salón de clase, la profesora pide que se haga un saludo grupal, esto es a través de una canción. Al término del saludo se toma lista, asisten 25 alumnos.

Para dar inicio a la ceremonia se organiza a los alumnos que participan en la escolta, así como a los que participan en la banda de guerra. La ceremonia dará comienzo a las 9:30am. Los alumnos llevan su silla al frente de su grupo, donde permanecerán sentados mientras sus compañeros ejecutan sus actos alusivos al día de la bandera. Las profesoras y las practicantes conversan sobre el orden de la ceremonia, para tener todo en un mismo sentido cuando ésta comience.

La ceremonia comienza a las 9:30 am. Los padres de familia entran para observar los actos alusivos al día de la bandera. Se comienza con un saludo y se da paso al saludo a la bandera. Posteriormente, cada acto alusivo dura alrededor de diez minutos, comenzando por el bailable, siguiendo con el poema y por último se canta el himno del Estado de México. Los padres de familia salen de la escuela para que se retomen las actividades cotidianas en las aulas.

A las 10:05 am. los alumnos entonan una canción que menciona que deben de guardar silencio y prestar atención. La practicante pide que un alumno pase, redacte la fecha, que otro más escriba en el pizarrón y que los demás apoyen en caso de que sus compañeros no lo hagan correctamente. Cada participación debe ser por medio de alzar la mano, el alumno que grita o habla sin que se le dé permiso, es corregido, diciendo que es falta de respeto no tomar en cuenta a sus compañeros.

Entonan una canción al mando de la profesora, porque hay muchos alumnos hablando. Esto permite redireccionar la actividad y centrar la atención de los alumnos. La primera actividad consta de practicar la grafía de los números, en este caso se cuenta del 1 al 10. Se elige a un alumno al azar para que pase a escribir la grafía del número que le diga otro compañero. El listado de los alumnos que participan es el siguiente⁶⁴:

Cuadro: Trabajo de campo, elaboración propia no. 2.3

Alumnos	Escritura del número al azar
Burroughs ⁶⁵	No puede escribir el número 3, pero anota el número 1
Guber	Escribe correctamente el número 2

⁶⁴ El nombre de los alumnos es modificado por cuestiones éticas en el quehacer antropológico.

⁶⁵ La profesora considera a Burroughs como un alumno con rezago, debido a que no termina las actividades como se pide, es dado a distraerse y jugar en la clase, sus conocimientos de los grados anteriores no lograron consolidarse de manera adecuada, por lo que él es un alumno que tiene actividades de refuerzo, en este caso a través de tareas, por ejemplo: la grafía de los números, así como su conteo.

Kerouac	No escribe correctamente el número 5, invierte la grafía, la profesora le menciona como debe ser escrito.
Benedict ⁶⁶	Escribe correctamente el número 3
Foucault	Escribe correctamente el número 8
Pizarnik	Escribe correctamente el número 7
Mead	Escribe correctamente el número 4
Clastres ⁶⁷	Escribe correctamente el número 10, enseguida que pasa al pizarrón hace la grafía.
Sahlins	Escribe correctamente el número 9, pero en un primer momento hace la grafía del número 6
Malinowski	Escribe correctamente el número 6

⁶⁶ Benedict es considerada como una alumna promedio, lleva sus conocimientos de acuerdo con los grados que ya ha cursado.

⁶⁷ Clastres es considerado un alumno avanzado, ya que sus conocimientos rebasan el promedio, su grafía es clara, su conteo de números rebasa el número 40, tiende a ser el más participativo y explica a sus compañeros cuando no entienden una actividad. Su atención la mayor parte del tiempo está en la clase.

Cuando los alumnos aciertan en una actividad puede ser acreedores a un sticker de estrella que se colocan en la frente.

La actividad consecutiva es doblar una hoja en seis partes, para ello, la practicante reparte hojas en blanco, la profesora frente al pizarrón muestra cómo se hacen los dobleces para obtener seis partes iguales.

El grupo está dividido en cuatro equipos, la profesora y practicante van observando cómo trabajan los alumnos en cada equipo. Como se ha destacado en cada día de trabajo de campo, la profesora va haciendo anotaciones de las actividades en un cuaderno, que ella considera como su borrador.

Cuando los alumnos han doblado su hoja en seis partes, la practicante pide a todos dibujar en un recuadro dos nubes, luego en el siguiente cuatro huellas de perro. Los alumnos que juegan y no realizan la actividad, se les retira la hoja y se hace la anotación de que no quiso realizar dicha actividad. La profesora pide dibujar en el tercer recuadro cinco conos de helado con tres bolas de diferente sabor. La practicante pregunta cuántos cuadros faltan por rellenar, a lo que los alumnos alzan la mano y participan diciendo “faltan tres”.

La profesora pide dibujar en el recuadro número cuatro tres platos con dos pizzas. En el quinto recuadro 10 bolsas de canicas con cuatro dentro de cada una y en el sexto recuadro dos árboles con tres manzanas cada uno. La profesora y practicante están revisando constantemente los equipos. Se pide poner el nombre a la hoja y entregarla a la practicante. Posterior a ello, se les ordena recoger sus estuches y formarse en dos filas (una de niñas y otra de niños) para salir a lavarse las manos, pues son las 11:30 am, la hora del almuerzo. Como lo acostumbra, en estos trascursos de media hora la profesora platica con la practicante sobre lo que han visto en la clase con los alumnos. Siempre hacen hincapié en reforzar actividades con quien sea necesario. A las 12:00 pm. La música suena en el patio indicando la hora del recreo, por lo que los alumnos guardan sus mochilas, acomodan su lugar y salen. La practicante y la profesora hacen guardia en el área de resbaladillas.

Los alumnos regresan al aula a las 12:30 am. Se canta una canción para que todos estén sentados, pero se escucha que la directora llama por el micrófono a reunión de todos los alumnos y profesoras al patio escolar: se hará el arreamiento de la bandera; esto es muy breve. Al regreso al aula la promotora de inglés ya tiene una actividad puesta en el pizarrón, ella en todo momento habla en inglés y se pide a los niños saludar en el mismo idioma.

La profesora y practicante piden a los alumnos tomar sus estuches de lápices y colores, puesto que la promotora entregará una hoja de ejercicios. Pide a los niños tomar un lápiz (repite en voz alta mostrando el lápiz y diciendo en inglés *pencil*). Comienza la actividad que consta de observar imágenes y repetir, el nombre de objetos, colores y acciones. La hoja que la promotora proporciona cuenta con seis imágenes que indican una acción, las primeras tres muestran las acciones de sentarse, guardar silencio, levantarse. La segunda fila muestra la imagen las tres luces del semáforo, en cada círculo aparecen palabras como stop (alto), warning (precaución-preventivo), go (continúe).

La indicación de la profesora es tomar el lápiz y encerrar el dibujo que representa a un niño levantándose, pasa rápidamente a los lugares de los alumnos, apoyada de la profesora y practicante. Los alumnos no deben permitir que sus compañeros copien o ayudarlos a terminar la actividad. La segunda indicación consiste en encerrar en la hoja al niño que se está sentando en una silla, se repite la dinámica. Cuando un alumno no acierta o no entiende las indicaciones, la promotora se acerca e indica en inglés las acciones que hace el niño, y repite cual debe estar encerrado, ella menciona: “sit down in a circle, get up in a circle”. La tercera indicación es encerrar el dibujo del niño que indica guardar silencio. Cada revisión consta de poner una paloma en señal de acierto, cuando existe un error se corrige con cada alumno.

El apartado de la segunda fila será coloreado conforme corresponda a la indicación de un semáforo. La promotora menciona usar el color rojo para la acción de stop (parar), consecutivamente el color amarillo para warning (precaución-preventivo) y verde para go (continúe), en este momento justamente son las 13:00 pm., por lo

que la promotora le pide a la profesora hablar con los padres de familia diciendo que tardarán cinco minutos más en salir. Los alumnos ponen su nombre en cada hoja, la practicante y promotora recogen cada hoja. La hora de salida es a la 13:08 pm. En la parte exterior del aula se encuentra una pequeña pizarra para los avisos a los padres de familia, en esta ocasión la tarea consta de repasar los números haciéndolo a través de objetos de su cotidianidad.

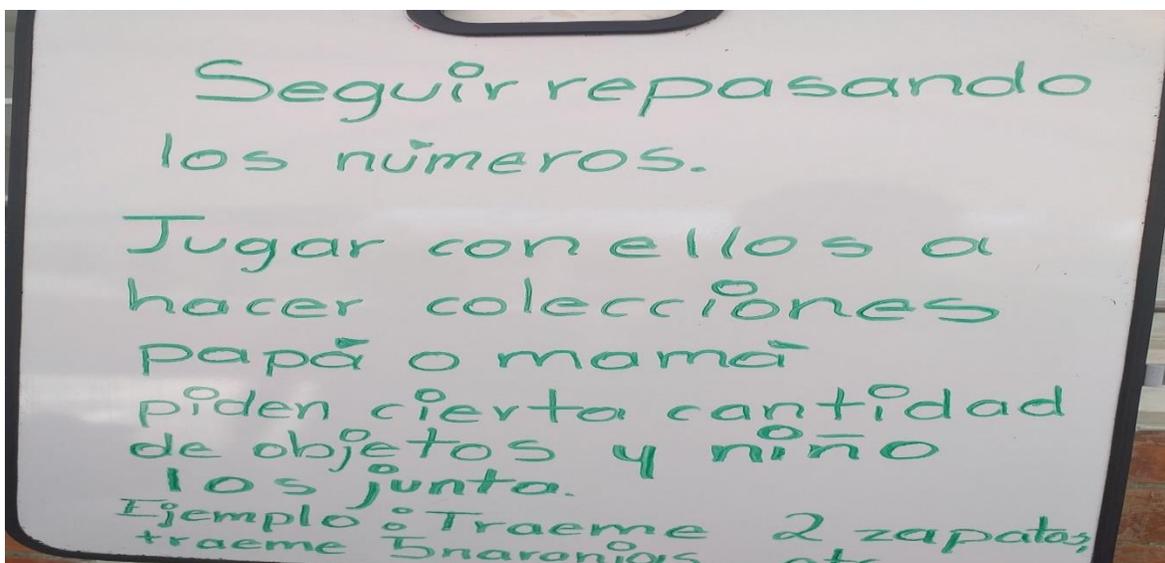


Foto: Trabajo de campo no. 2.4.- Pizarra de tareas colocada en la entrada del grupo.

Día 5 febrero

Como el resto de los días, la hora de entrada para profesoras es a las 8:00 de la mañana, teniendo quince minutos de tolerancia. Se firma la lista de asistencia en la dirección, y las profesoras charlan brevemente sobre las actividades a desarrollar en el día. Los alumnos comienzan a llegar a las 8:45 am. A las nueve en punto se cierra el salón de clase, la profesora pide que se haga un saludo grupal, esto es a través de una canción. Al término del saludo se toma lista, asisten 19 alumnos.

En este día se presentan mayores retardos, por lo general es entre uno y dos alumnos los que llegan diez minutos después de las 9:00 am. En este día al menos seis alumnos llegan hasta quince minutos después de la hora del cierre de salón.

A las 9:15 pm. La profesora indica la primera actividad, mientras la practicante dibuja tres símbolos (reciclaje) en el pizarrón. La indicación es que los alumnos mencionen qué significa cada uno de ellos levantando la mano. El primero en participar es el alumno Clastres, mencionando que cada símbolo significa las tres erres, que son: reciclar, reducir y reutilizar. Los demás compañeros mencionan en qué consiste cada uno de ellos; por ejemplo, Pizarnik menciona que una es separar la basura para el reciclaje, Benedict menciona que reducir consiste en no usar cosas u objetos de plástico. La profesora toma notas en su cuaderno relacionadas con las participaciones de los alumnos.

La practicante ha escrito tres preguntas en el pizarrón:

- 1.- ¿Qué es la contaminación?
- 2.- ¿Quién provoca la contaminación?
- 3.- ¿Cómo reducir la contaminación?

La profesora explica, a su vez, cuál es el uso de los signos de interrogación. Para direccionar la clase, la profesora hace un ejercicio con los alumnos que consiste en tomar distancia, ejercicios de respiración. Tras esto se vuelve a tomar la actividad sobre las preguntas escritas en el pizarrón. Para ello la practicante pregunta qué entiende por contaminación, nuevamente los alumnos levantan la mano para participar.

Para la primera pregunta, se le da la participación al alumno Burroughs. Él menciona que la contaminación es cuando los humanos arrojan basura a la calle y desperdician el agua. La profesora sigue tomando notas en su “borrador” sobre cada intervención de los menores, mientras la practicante formula la segunda pregunta, a lo que el grupo en su mayoría contesta “los humanos”.

En la pregunta final, la practicante le da la participación a la alumna Benedict, quien responde diciendo “recoger la basura, no desperdiciar el agua y reciclar”. La profesora no sólo toma notas cuando la participación de los alumnos es individual, sino que, cuando un alumno no participa, de igual forma toma notas.

Siendo las 9:40 am. se da paso a la segunda actividad: los alumnos jugarán “Pato-Ganso”. Este juego consiste en elegir a un alumno para que compita con otro por tomar un lugar lo más rápido posible, la profesora escucha al alumno que ha sido electo y se encuentra de pie, él le dice con quién quiere jugar, los demás no escuchan, se encuentran sentados por equipos (cuatro en forma de cuadrado) y serán elegidos bajo la siguiente forma: la profesora va tocando la cabeza de los alumnos diciendo “pato, pato, pato” hasta llegar al alumno que ha sido elegido para jugar, en ese momento se dice “ganso”, el alumno de pie y el seleccionado corren hacia el lado izquierdo de la mesa, el primero en llegar y sentarse en el lugar del que ha sido denominado “ganso” es el ganador. El otro continúa jugando bajo la misma dinámica. Cada que alguien gana, debe anotar en el pizarrón el número según corresponda (el juego está planteado del número 1 al número 10).

La profesora observa tomando notas de las participaciones, mientras la practicante toma el control de la actividad. Al finalizar la actividad, se canta una canción que menciona diferentes números, los alumnos levantan las manos, haciendo el conteo con sus dedos para representarlo a través de ellos.

A las 10:20 am. La profesora y la practicante entregan bolsas de papel por equipo (en este día hay tres equipos de cinco alumnos y uno de cuatro alumnos), así como dieciséis dinosaurios de plástico. En cada bolsa se pedirá guardar un número determinado de dinosaurios, cerrarán la bolsa y pondrán la grafía del número que contienen al exterior de la bolsa, esto con un crayón negro. Cada equipo es supervisado por la practicante y la profesora, de esta manera se mantiene el control del grupo, así como de las actividades.

La actividad consecutiva es poner una parte proporcional de los dinosaurios en las bolsas, la profesora indica que, en el equipo de cuatro alumnos, todos deberán tener

la misma cantidad de dinosaurios en sus bolsas, para ello, deben de contar. En el caso de los tres equipos restantes, los cuales están conformados por cinco alumnos, la indicación es, que un alumno tendrá un dinosaurio más que el resto, los cuatro restantes tendrán la misma cantidad, la solución para ello es contar.

La profesora toma nota mientras revisa cada equipo, la practicante mantiene en orden la actividad.

La siguiente indicación es usar solo cuatro bolsas por equipo. Tomar 1 dinosaurio y ponerlo en la primera bolsa, tomar 6 dinosaurios y ponerlos en la segunda bolsa, tomar 7 dinosaurios y ponerlos en la tercera bolsa, tomar 2 dinosaurios y ponerlos en la cuarta bolsa. Al no haber una gráfica en la bolsa para esta indicación, se pide a los alumnos mencionar qué bolsa contiene ciertos dinosaurios. La practicante y profesora pide que los equipos pasen al frente a contar sus dinosaurios por bolsa.

En punto de las 11:00 am. la promotora de educación artística llega al aula de clases, saluda a los alumnos e indica que en este día trabajarán en el aula. Entrega una hoja a cada alumno, en ella vienen impresas nueve imágenes. La primera indicación es que se guarde silencio durante toda la actividad, puesto que, escucharán algunos sonidos que se emitirán a través de una bocina portátil. Se da la segunda indicación; encerrar en un círculo la imagen a la que crean que está asociado el sonido. La última indicación es que, cuando se haya identificado el sonido con la imagen, se alce la mano para participar.

Cuando se reproduce el primer sonido, se dan algunos segundos para escuchar y para encerrar la imagen. La promotora pide a Burroughs mencionar qué fue lo que escuchó y qué imagen encerró; él contesta que lo que identificó fue el sonido de una llave abriéndose y después agua caer, por lo que él encerró la imagen de la regadera. La profesora y la promotora piden un aplauso para su compañero, a lo que los alumnos siguen la indicación.

Participan en esta actividad ocho alumnos, aparte Burroughs, pero no de manera individual, sino apoyados por otro compañero, es decir, los alumnos repiten a coro la respuesta. Los sonidos posteriores indican una tetera con agua hirviendo, una

campana, un claxon, el ladrido de un perro, las teclas de un piano, el trayecto de un avión, la alarma sísmica y por último el sonido de un interruptor de luz. La promotora pide que se le entreguen las hojas con nombre, la practicante y la profesora ayudan a recoger el material. La profesora y la practicante durante el transcurso de esta actividad mantuvieron el orden del grupo. La profesora tomó nota de la participación de sus alumnos.

A las 11:30 am. se pide a los alumnos guardar los materiales en un contenedor de plástico, hacer dos filas, una de alumnas y otra de alumnos para salir al sanitario a lavarse las manos para la hora de la comida, que inicia las 11:38 am. Mientras los alumnos comen, la directora entra al aula saludando a los alumnos, se acerca la profesora y le comenta que en una semana recibirán a un alumno de nuevo ingreso, que terminará el ciclo escolar en este grupo (3 "A"). Se menciona un diagnóstico que ha enviado la escuela de donde proviene, en el que se hace hincapié en que este nuevo elemento necesita total atención para regular su conducta, puesto que tiende a no realizar las actividades en grupo. La profesora menciona que hará que se incorpore de la mejor manera posible, dándole el seguimiento que se le pide. Menciona que entre ella y la practicante son un buen equipo.

La hora del receso comienza en punto de las 12:00 pm. La música suena en el patio a través de la bocina, los alumnos han recogido sus utensilios para comer y salen del aula de clases. La profesora y la practicante toman su lugar de guardia, que es el área de resbaladillas. Hacen comentarios respecto a la situación del nuevo alumno que se incorporará, mencionan que trabajarán de manera coordinada.

A las 12:30 pm. Los alumnos regresan al salón de clases. La practicante entona una canción que alude al conteo de un animal en específico (en este caso se mencionan borregos, pollos y vacas). Después de la canción, pregunta sobre las actividades antes del receso, se toman las participaciones de los alumnos que alzan la mano. El alumno Clastres explica que contaron dinosaurios, anotaron el número en la bolsa y les mostraron a sus compañeros como hicieron su empaquetado con los números. Como se ha hecho notar varias veces, la profesora toma nota de la participación.

A las 13:00 pm. Los padres de familia asisten por sus hijos. Y esto indica la hora de salida para las profesoras.

Día 1 marzo

La hora de entrada para profesoras es a las 8:00 de la mañana, teniendo quince minutos de tolerancia. Se firma la lista de asistencia en la dirección, y las profesoras charlan brevemente sobre las actividades a desarrollar en el día. Se habla entre profesoras, directivos, intendentes y auxiliares manuales sobre la pandemia del COVID-19. Se menciona lavarse las manos, ante todo; queda prohibido saludarse de mano o beso en la mejilla. Las maestras que hace guardia en la hora de entrada⁶⁸ tendrán que repartir gel anti-bacterial a los alumnos y supervisar que ninguno muestre síntomas de gripe-resfriado; de ser así no les será permitido el acceso. Los alumnos comienzan a llegar a las 8:45 am. A las nueve en punto se cierra el salón de clase, la profesora pide que se haga un saludo grupal, esto es a través de una canción. Al término del saludo se toma lista, asisten 25 alumnos.

En punto de las 9:15 am. se llevan a cabo en el patio honores a la bandera. Para tal efecto los alumnos salen de su aula y se paran en frente, formados por estaturas. Saludan a la bandera y posteriormente escuchan las efemérides del mes. La directora habla a toda la escuela sobre la pandemia, explica a los niños que deben lavarse las manos varias veces en el día, o hacer uso de gel anti-bacterial, para ello las profesoras tendrán que asumir dicha responsabilidad. Se pide a los alumnos no compartir alimentos, no tocarse los ojos, la nariz o llevarse las manos a la boca.

A las 9:30 de la mañana finaliza el acto cívico, los alumnos regresan al aula. La profesora y la practicante coordinan el grupo a través de una canción, los alumnos se sientan en cuatro equipos (tres de 6 alumnos y uno de 7 alumnos). Se entrega un libro a cada niño, que lleva por título *Mi álbum*. En él trabajan todo el ciclo escolar en actividades específicas. La profesora anota el número 30 en el pizarrón e indica

⁶⁸ Las guardias de entrada se establecen a través de un sorteo, se colocan los nombres de las profesoras, directivo, subdirectora, auxiliar de dirección, auxiliares manuales, e intendentes para cubrir la puerta de entrada en una comisión de seis personas por mes. Esto con la finalidad de recibir a los alumnos y resguardarlos ante cualquier situación del exterior, como robo, secuestro, extravío.

que es la página en la que deben abrir su libro. En dicha página se encuentran una imagen con un título en la parte superior de la hoja que dice "La clínica". La primera indicación es que los alumnos observen la imagen y, conforme levanten la mano, participarán diciendo lo que ven. El alumno Clastres es el primero en levantar la mano, menciona que es una clínica en la que hay médicos, enfermeras, y enfermos. La profesora indica que son pacientes y van a una consulta. La segunda indicación es contar de manera a grupada a las personas que se encuentran en la imagen, esto será de la siguiente manera: abuelos, adultos, y niños. Se pide nuevamente levantar la mano para participar y la practicante, quien se encuentra coordinando el trabajo en las mesas, da la participación a los alumnos. Ellos indican que hay dos abuelos en la imagen, diez adultos, y once niños. Tres alumnos pasan al frente a escribir la grafía del número según corresponda al grupo de personas.

La segunda indicación es agrupar mujeres de la tercera edad (abuelas), hombres de la tercera edad (abuelos). Para el grupo de adultos se indica separar hombres y mujeres, al igual que para el grupo de niños, pero se suma el grupo de bebés. Para ello tendrán que encerrar de diferente color a cada persona, dependiendo el grupo al que pertenecen. Para ello los alumnos pueden elegir el color de su agrado. Mientras los alumnos llevan a cabo la actividad la profesora y la practicante revisan cada equipo. Una de las alumnas habla con la profesora, dice sentir un dolor estomacal, por lo que la profesora habla por teléfono con su familia, para que vayan a recogerla a la escuela.

La actividad siguiente es que los alumnos pasen al pizarrón a explicar cómo agruparon a los tipos de personas. Pasan el alumno Sahlins y el alumno Burroughs, ambos agruparon de manera diferente, puesto que uno agrupo a los adultos mayores y a los adultos en uno mismo; el siguiente agrupó a los bebés con los niños. Por lo que sus resultados al contar las personas en cada grupo son distintos. El alumno Clastres muestra sus resultados que son los que se esperaba según la indicación. La profesora se dirige a todo el grupo y argumenta que se deben seguir las indicaciones para llegar a un mismo resultado. La alumna Pizarnik pasa al frente y muestra sus resultados, ella puso en el mismo grupo a todos los hombres; su

resultado es distinto al de sus compañeros. La practicante hace hincapié en seguir las indicaciones de la profesora. Dando una nueva actividad, contar los frascos de medicina, los alumnos tienen que encerrar los frascos y colocar el número total en la página. La profesora camina por los grupos para revisar la actividad. La directora toca la puerta del aula y pide que salga la alumna con malestar estomacal, la madre de familia ha llegado a la escuela por ella.



Foto: Trabajo de campo no. 2.5.- Actividad perteneciente al libro “Mi álbum”.

A las 10:20 am. se termina con la actividad del libro *Mi álbum*; los alumnos recogen su material y lo colocan en el gabinete. Enseguida la practicante comienza a cantar una canción que los niños corean para sentarse en su lugar. Hay una imagen que la practicante coloca en el pizarrón, en ella se muestra a un niño leyendo un libro. Ella indica a los alumnos describir lo que ven, y de manera consecutiva va pegando imágenes en el pizarrón. La profesora toma notas de las participaciones y revisa la planeación de manera alterna.

La actividad en curso es describir que actividades según las imágenes pegadas en el pizarrón corresponden a actividades que se hacen por el día o la noche, para ello los alumnos participan a mano alzada. Después de las participaciones, a cada integrante del equipo se le da una hoja, en total son ocho imágenes de niños realizando actividades cotidianas (comer, bañarse, leer, dormir, entre otras). Como los equipos son de seis y siete integrantes, las imágenes restantes las deberán de cortar y colorear en equipo.

Se mencionan las siguientes indicaciones: la primera es recortar las imágenes en recuadros, es decir, quitarle el margen, colorear cada una de ellas. Al terminar esta indicación, tendrán que pedir a la practicante el pliego de papel bond para pegar, según hayan acordado en equipo. El orden de las imágenes, así mismo, deben colocar el número según corresponda a la acción. Las tijeras de las que hacen uso los alumnos son de puntas redondas, lo que evita cualquier tipo de accidente al realizar una actividad de corte.

Los alumnos de cada equipo pasan a exponer su orden del día. Sólo logran pasar dos, porque se pasa a otra actividad.



Foto: Trabajo de campo no. 2.6.- Evidencias para exposición de los alumnos.

En punto de las 11:10 am. la promotora de salud entra al aula saludando a los alumnos. Indica que la actividad del día será aprender el cepillado de dientes y

menciona como debe ser el cepillado. Asimismo, platica con los alumnos sobre el uso de gel anti-bacterial. Explica en qué consiste la pandemia del COVID-19. Por último, acompaña a los alumnos a lavarse las manos, muestra cómo debe hacerse, el uso del jabón y el tiempo de lavado (menciona debe de ser de veinte segundos).

A las 11:30 am. Los alumnos regresan al aula para comer, es la hora de sus alimentos. La profesora y la practicante comentan brevemente sobre las participaciones, haciendo alusión a que la dinámica del día permitió a los alumnos integrarse en su mayoría en las actividades

A las 12:00 pm. en el patio de la escuela suena la música que indica que es la hora del receso. Los alumnos recogen sus cosas y las colocan en el gabinete. Salen del aula y la profesora y practicante toman su lugar de guardia para el cuidado del receso.

A las 12:30 pm. los alumnos regresan al aula de clases. La profesora pide sentarse mientras cantan una canción que hace alusión a guardar silencio. La profesora indica que pasen los equipos faltantes a exponer su trabajo de actividades cotidianas, los alumnos pasan al frente a exponer. Una de las preguntas de la profesora es ¿por qué eligieron ese orden? Los alumnos responden según el acuerdo que tomaron en equipo. Algunos alumnos de otros equipos levantan la mano para participar. Mencionan por qué cada uno tiene un orden diferente. La practicante coordina la actividad dándole la participación a los alumnos que levantan la mano.

Cinco minutos antes de las 13:00 pm. los alumnos recogen su material, antes han escrito sus nombres en cada papel bond según corresponda al equipo en que participaron.

A las 13:00 pm. Los padres de familia se encuentran fuera del aula, para recoger a sus hijos. La profesora y practicante firman su salida, despidiéndose de sus demás compañeras.

Día 2 marzo

De modo similar al resto de los días, la hora de entrada para profesoras es a las 8:00 de la mañana, teniendo quince minutos de tolerancia. Arriban, firman la lista de asistencia en la dirección y charlan brevemente sobre las actividades a desarrollar en el día. De la misma manera que el resto de las jornadas observadas, los alumnos comienzan a llegar a las 8:45 am. Ahora las maestras que hacen guardia en la hora de entrada reparten gel anti-bacterial a los alumnos, debido a la circunstancia de la pandemia de Covid-19. Supervisan que ningún niño muestre síntomas de gripe-resfriado, de ser así no les es permitido el acceso. A las nueve en punto se cierra el salón de clase, la profesora pide que se haga un saludo grupal, esto es a través de una canción. Al término del saludo se toma lista, asisten 23 alumnos.

En el aula hay un nuevo alumno, por lo que la profesora y la practicante lo presentan⁶⁹ a todos; los niños saludan. La profesora pide que todos se coloquen al centro del grupo y se canta una canción como bienvenida a Cave. En el transcurso de la canción los alumnos mencionan “hola, hola” mencionan el nombre de Cave y le preguntan “¿cómo estás?”. Al terminar la canción se indica a los alumnos tomar su lugar. Como todos los días, el aula está dividida en cuatro equipos (tres equipos de 6 alumnos y uno de 5 alumnos). La primera actividad de esta mañana es observar un gráfico interactivo que la practicante ha colocado en el pizarrón. Ella pregunta lo siguiente: ¿alguien sabe qué es? Los alumnos alzan la mano para participar, el alumno Kerouac es el que menciona que es el “plato del buen comer”, a lo que la practicante responde con otra pregunta ¿saben en qué consiste el plato del buen comer? Nuevamente los alumnos participan alzando la mano. La profesora interviene argumentado que deben explicar a qué refiere cada parte del plato del buen comer. Foucault, Guber y Sahlins participan diciendo lo siguiente: una parte corresponde a las frutas y verduras, la otra parte corresponde a los cereales, las partes siguientes a los alimentos de origen animal y las leguminosas. Clastres participa diciendo que debe ser equilibrado el consumo de alimentos.

⁶⁹ Lo denominaremos como Cave por cuestiones éticas, como ya se ha mencionado anteriormente, se oculta el nombre cuando se señala a un alumno en específico.

A las 10:15 am. se da paso a la segunda actividad. Para ello se reparten hojas en blanco a los alumnos; la practicante se encarga de ello y de darles un pedazo de plastilina a cada uno. La practicante explica que deberán hacer círculos con la plastilina con la finalidad de formar el plato del buen comer.

La actividad es interrumpida por un simulacro en caso de sismo, por lo que los alumnos, profesoras, directivos, supervisoras, intendentes y auxiliares manuales toman su lugar. Esto es fuera de la escuela, frente a ella hay una explanada que permite a los alumnos y personal escolar estar en una zona segura. Las profesoras toman su lugar en el punto de reunión: una enfrente y otra detrás de la formación de alumnos, para contenerlos en caso de pánico. Los directivos, supervisores, intendentes y auxiliares manuales toman un lugar alrededor de los grupos para contener a los alumnos que pueda correr en caso de pánico.

El simulacro termina a las 10:25 am. Los alumnos regresan al aula y retoman la actividad, hacer el plato del buen comer. La profesora y la practicante coordinan la actividad caminando entre los equipos, supervisando el trabajo. Se pide entregar los materiales y colocar el nombre de cada alumno en su respectiva hoja.

A las 10:40 am. la profesora indica que se visitará la biblioteca escolar. Para esta visita los alumnos se forman en dos filas (una de alumnos y una de alumnas); la profesora va al frente del grupo y la practicante detrás. Se narra un cuento sobre un dinosaurio que no comía adecuadamente y enfermaba constantemente. Al terminar la lectura del cuento, los alumnos participan a mano alzada, mencionando que debe haber un equilibrio en los alimentos y comer abundantes frutas y verduras.

En punto de las 11:10 am. los alumnos salen de la biblioteca escolar. La profesora ha indicado que se realizará una actividad en el patio escolar. La practicante dibuja un círculo con cinco espacios, al centro está la palabra "STOP" y en cada recuadro está la figura de: una manzana, un plátano, un racimo de uvas, una sandía y una naranja). De manera escalonada participarán los alumnos en el juego, participarán de cinco en cinco, como restarán tres alumnos, la profesora y practicante jugarán con ellos. El juego consta de contar pasos para llegar de un alumno a otro,

representados por las frutas. Un alumno retará a otro, por ejemplo: el alumno que está en el espacio referente al plátano reta al alumno que está en el espacio de la naranja.

El alumno que representa al plátano contará hasta el número que sus demás compañeros que están fuera del número le indiquen, mientras tanto el alumno que representa a la naranja tendrá que moverse del círculo lo más lejos posible; cuando los alumnos fuera del círculo gritan “STOP”, el alumno que representa a la naranja para y se queda justo en ese lugar. El alumno que representa al plátano debe indicar cuantos pasos cree que debe dar para llegar al alumno que representa a la naranja. La profesora toma notas de la actividad, mientras la practicante coordina.

A las 11:30 am. los alumnos son llevados al sanitario para lavarse las manos antes de comer. Al regresar al aula, hacen uso de su tiempo de comida, mientras la profesora y la practicante conversan sobre el nuevo alumno, para integrarlo de la manera más adecuada al grupo. Se hace mención de juegos en equipo para que conozca a sus compañeros.

A las 12:00 pm. la música en el patio anuncia la hora del recreo; los alumnos guardan sus cosas en el gabinete y salen del aula a la par de la profesora y la practicante, quienes toman su lugar de guardia a lado del área de juegos que se encuentra cerca de la puerta de entrada.

Los alumnos, la profesora y la practicante regresan al aula en punto de las 12:30 pm. La practicante da instrucciones para la siguiente actividad, que consta de seguir flechas de colores según el equipo en el que se encuentren. Por ejemplo, un equipo debe seguir las flechas de color verde, otro de color naranja. Estas se encuentran en el patio escolar. Los alumnos deberán de contar cuantas flechas son las que los llevan finalmente a un cesto del mismo color, el cual tiene dentro de sí, un contenedor de plástico de forma rectangular. Cuando todos los equipos han conseguido el cesto y el contenedor de plástico, se dirigen al aula de clases, al llegar un representante de cada equipo coloca en el pizarrón cuantas flechas encontraron para llegar al cesto. Consecutivamente la practicante recolecta los contenedores de

plástico, en ellos hay frutas como jícama, zanahoria, piña, pepino. Los alumnos prepararán un cóctel saludable, según las indicaciones de lo visto en el plato del buen comer. Los alumnos comen parte del coctel y al finalizar guardan lo que usaron para ello.



Foto: Trabajo de campo no. 2.7.- Actividad en el patio del jardín de niños.

Justo son las 13:00 pm., la hora de salida, por lo que la profesora entrega a cada alumno con sus padres de familia. Hay dos alumnos que son entregados a sus padres hasta las 13:25 pm. La profesora señala al padre de familia tener responsabilidad con los horarios de su hijo. En la Dirección se toma nota de lo

acontecido, para ello el padre de familia no está presente, solo la profesora y la subdirectora, así como la directora.

Día 3 marzo

La hora de entrada para profesoras es a las 8:00 de la mañana, teniendo quince minutos de tolerancia. Se firma la lista de asistencia en la dirección y las profesoras charlan brevemente sobre las actividades a desarrollar en el día. Los alumnos comienzan a llegar a las 8:45 am. Las maestras que hacen guardia en la hora de entrada reparten gel anti-bacterial a los alumnos, supervisan que ninguno muestre síntomas de gripe-resfriado, de ser así no les es permitido el acceso. A las nueve en punto se cierra el salón de clase, la profesora pide que se haga un saludo grupal, esto es a través de una canción. Al término del saludo se toma lista, asisten 26 alumnos.

La profesora da la indicación de colocar la fecha en el pizarrón, para ello, pide que se alce la mano para participar, el alumno Cave que es de recién ingreso, participa pasando al frente, sus compañeros le mencionan cómo debe colocar la fecha. La profesora toma nota de la participación del alumno. En la actividad consecutiva, los alumnos interactúan con la practicante, quien lleva dos títeres es sus manos. A través de ellos genera preguntas a los alumnos, como: ¿Qué hicieron el día de ayer en el salón de clases? ¿Qué aprendieron? Los alumnos siguen la misma dinámica de levantar la mano, aunque algunos hablan sin que se les de la participación. Cuando ello sucede la profesora interviene y menciona por qué debe alzarse la mano. Ella asegura que eso le da oportunidad de hablar a todos de manera ordenada y respetuosa. En cada participación los alumnos mencionan cada una de las actividades, como conocer el plato del buen comer, jugar stop contando pasos, el cuento de los hábitos alimenticios.

La actividad que indica la practicante es la de dibujar lo que recuerden del día anterior. Para este trabajo se entregan hojas blancas y los alumnos toman sus estuches de colores. Mientras ellos llevan a cabo esta actividad la profesora y practicante coordinan la actividad, dando seguimiento al alumno Cave, quien ha

estado jugando mientras sus compañeros hacen las actividades, además ha golpeado a dos de sus compañeros, la profesora dialoga con él sobre el respeto y la tolerancia.

A las 10:20 am. los alumnos entregan sus trabajos a la practicante; las hojas llevan su nombre en el dibujo. El alumno Cave ha terminado la actividad con el seguimiento de la profesora. La practicante indica que deben formar un círculo al centro del grupo para leer un cuento, el título del cuento es “Mugrosaurios”. El cuento narra cada parte del cuerpo de dos dinosaurios, hace referencia a cómo es que debe ser el cuidado e higiene cotidiana.

A las 11:00 am. la promotora de educación artística entra al aula y pide a los alumnos formar dos filas para dirigirse al patio de la escuela. La profesora y practicante coordinan la salida de los alumnos. La promotora se sienta al centro del patio y los alumnos a su alrededor, la profesora y la practicante toman un lugar en cada extremo del círculo. Se da la primera indicación, los alumnos deben cerrar los ojos y escuchar los sonidos que hay alrededor de la escuela. Se dan cinco minutos para la actividad de escuchar con los ojos cerrados.

El alumno Cave es el único en no acatar la actividad, corre alrededor del círculo y va al área de juego que se encuentra al fondo de la escuela. La profesora dialoga con él y regresa a la actividad. La promotora indica a los alumnos abrir los ojos para la siguiente actividad que consta de preguntarle a cada uno ¿Qué escuchó? ¿Qué sonidos logro identificar? Los alumnos alzan la mano para participar, se mencionan el ruido del tráfico por el sonido del claxon, el trayecto de un avión, niños jugando o riendo, la campana del carro de la basura, la voz de algunas profesoras. La promotora indica que deben cerrar los ojos nuevamente, ahora, ella reproducirá algunos sonidos a través de una bocina con su celular. Al terminar de reproducir cinco sonidos se plantea la siguiente pregunta ¿Qué sonidos lograron reconocer? Se selecciona a cinco alumnos de manera aleatoria, ellos mencionan: un helicóptero, una sirena de ambulancia, el sonido de una guitarra, la regadera de un baño, el galopar de los caballos. La promotora toma algunas notas, se indica a los

alumnos formarse en dos filas y dirigirse al aula de clases, al entrar se les proporciona gel anti-bacterial, esto a cargo de la practicante.

Los alumnos toman sus lugares para la hora de comida, son las 11:30 am. En este lapso la practicante dialoga con la profesora sobre el alumno Cave y su comportamiento en el transcurso del día. Se menciona darle seguimiento para que logre cumplir sus actividades y evitar que su comportamiento influya en sus compañeros. La profesora supervisa al alumno Burroughs en su hora de comida, hace una anotación en su cuaderno, respecto a su alimentación, ya que comenta con la practicante, el alumno solo consume comida rápida (pan con chocolate, pizza, galletas, entre otros) que es comprada fuera de la escuela.

A las 12:00 pm. La música en el patio indica la hora del recreo, los alumnos guardan sus cosas en el gabinete y salen del aula. La profesora y la practicante hacen su guardia en el área de juegos próxima a la entrada de la escuela.

Al regreso al aula (12:30 pm.) la profesora indica a los alumnos sentarse al centro del salón, puesto que, platicará con ellos.



Foto: Trabajo de campo no.2.8.- Plática sobre el respeto en el grupo.

Comienza a platicar sobre por qué debe haber respeto entre todos como compañeros. El buen comportamiento –dice- ayuda a que todos sean compañeros y exista un ambiente de armonía, donde todos son tolerantes y respetuosos. La profesora indica que cada actividad es para que ellos conozcan algo nuevo, por ello, deben estar atentos en cada cosa que realicen. Al finalizar la plática, la practicante comienza a cantar una canción y los alumnos secundan siguiendo cada parte de la canción. Cuando termina la canción acomodan sus lugares y toman asiento. Faltan cinco minutos para la salida, a las 13:00 pm. Los padres de familia asisten por sus hijos, la profesora habla brevemente con la madre del alumno Cave y menciona que debe haber un trabajo en conjunto para mejorar su comportamiento, la madre de familia acuerda seguir las indicaciones que la profesora le mencione. Al terminar de entregar a los alumnos, la profesora y la practicante se dirigen a la dirección y firman su salida.

Día 4 marzo

Como ya se ha dicho, la hora de entrada para profesoras es a las 8:00 de la mañana, teniendo quince minutos de tolerancia. Cuando arriban lo primero que hacen es firmar la lista de asistencia en la dirección y charlan brevemente sobre las actividades a desarrollar en el día. Los alumnos comienzan a llegar a las 8:45 am. Las maestras que hacen guardia en la hora de entrada reparten gel anti-bacterial a los alumnos, supervisan que ninguno muestre síntomas de gripe-resfriado; de ser así no les es permitido el acceso. A las nueve en punto se cierra el salón de clase, la profesora pide que se haga un saludo grupal, esto es a través de una canción. Al término del saludo se toma lista, asisten 22 alumnos.

La primera actividad de esta jornada consta de escribir la fecha en el pizarrón. En esta ocasión, los alumnos le dictan a la practicante la fecha. La actividad consecutiva es participar conforme a lo que se dejó de tarea el día anterior: llevar una noticia sobre contaminación. Para ello los alumnos levantan la mano desde sus lugares; hay cuatro equipos, dos de seis y dos de cinco alumnos. Se toman la participación de un integrante por equipo de manera aleatoria. El alumno Foucault es el primero en participar y muestra un recorte del río Lerma, explica que ahí se tiran desechos de las fábricas y eso contamina el agua. La segunda participación es de la alumna Beauvoir, quien lleva una imagen panorámica de la ciudad y menciona la contaminación del aire por el uso de los automóviles. El alumno Clastres es el tercero en participar, mostrando una imagen de un campo lleno de basura. Menciona que la contaminación del suelo es por arrojar la basura en los lugares que no son para ello. Por último, el alumno Castoriadis muestra un recorte sobre el uso de la ropa y plásticos; menciona que se deben reutilizar las cosas para evitar crear más basura. La profesora toma nota de lo que los alumnos han explicado, en tanto que la practicante coordina la actividad en su totalidad.

El alumno Cave ha estado jugando mientras sus compañeros desarrollan la actividad. La profesora se ha sentado a su lado para que él pueda poner atención a lo que sus compañeros explican. Cave es un alumno que se ha incorporado después de ocho meses al ciclo escolar del aula, su expediente lleva un acta

informativa por mal comportamiento, es decir, una conducta indisciplinada en el aula.

Se dan indicaciones para la segunda actividad por parte de la practicante: explica que se proporcionarán materiales para hacer un “experimento”, el cual consiste en germinar una semilla. La profesora auxilia a la practicante entregando los materiales a los alumnos por equipo, estos son: un frasco de vidrio, algodón y semillas.

Entre cada actividad, los alumnos suelen jugar, gritar, correr o empujarse. Cuando esto sucede, la profesora y la practicante entonan alguna canción que hace que repitan frases y movimientos, de esta manera se reajustan las actividades y se tiene el control del grupo.

Se indica la primera parte del “experimento” por parte de la practicante: se debe envolver las semillas en el algodón húmedo, para ello colocarán algunas gotas de agua, la cual se encuentra en un recipiente al centro de cada mesa. La practicante se encuentra frente al grupo, delante del pizarrón; la profesora supervisa cada equipo. El alumno Cave ha golpeado a dos de sus compañeros de equipo, la profesora lo cambia de lugar y se entona una canción para que la actividad vuelva a llevarse a cabo. Algunos alumnos comentan con la profesora cómo creen que se hará el experimento. El alumno Clastres menciona que la semilla dará paso a una planta, si se le pone el agua suficiente.

La profesora indica que ahora tendrán que guardar en el frasco de vidrio el algodón húmedo que tiene envueltas las semillas. La practicante coordina la actividad, supervisando que los alumnos sigan correctamente las indicaciones. Al terminar de guardar cada algodón en su recipiente, los alumnos deben colocar su frasco en una fila debajo del pizarrón.

A las 10:15 am. se dan las indicaciones para la tercera actividad del día, que consiste en dibujar el proceso del experimento, es decir, cómo crecerá una planta de la semilla. Para esta actividad se muestra que harán uso de una hoja reciclada, utilizarán el lado que no contiene información y está en color blanco en su totalidad. La primera indicación es doblar la hoja en cuatro partes; la practicante se encuentra

al frente del pizarrón y muestra cómo deben hacerse los dobleces de la hoja para obtener cuatro recuadros. La profesora toma notas y coordina la actividad observando cada equipo. A su vez pregunta a los alumnos sobre cuál será el primer dibujo, la mayoría menciona que el algodón en el frasco, otros mencionan que un trozo de tallo de la planta. La practicante muestra cómo deben llenar solamente el primer recuadro con lo que hicieron en ese primer día. Para ello se dibuja un frasco, algodón y semillas en el primer recuadro, en la parte superior debe ir la fecha en la que están dibujando.

En la escuela hay un alumno con autismo, él entra de imprevisto al aula en algunas ocasiones, los alumnos ya están familiarizados con su comportamiento, lo denominan como “el niño que persigue”. Cuando esto sucede la profesora dialoga con él hasta que su profesora va por él o en algunas ocasiones lo lleva a su aula de clases.

Los alumnos entregan sus hojas a la practicante a las 10:40 am. En esa misma hora se indica la cuarta actividad. La practicante muestra cartulinas de color, los alumnos se encuentran observando al alumno Cave que gira en círculos alrededor de las mesas, por lo que interviene la profesora y pide al alumno que tome su lugar, se canta una canción que hace alusión a guardar silencio y poner atención.

Las cartulinas que muestra la practicante son cuatro y explica que la cartulina de color verde representará a la naturaleza, la azul el agua, la roja al fuego y, por último, la café representará la tierra. Cada equipo tendrá una cartulina y los alumnos tendrán que dibujar qué contaminaría a cada uno. Faltan cinco minutos para la hora de la comida, por lo que los alumnos se forman para ir al sanitario para lavarse las manos. A las 11:35 am. Los alumnos comen sus alimentos y la profesora conversa con la practicante, le pregunta por qué ha modificado la actividad y no se hizo uso de recortes para las cartulinas, en lugar de los dibujos. La practicante argumenta que es una mejor opción para conocer lo que los alumnos entienden por contaminación y contaminantes.

Más tarde la música en el patio indica que es la hora del recreo, son las 12:00 pm. Los alumnos guardan sus cosas en el gabinete y salen a la par de las profesoras, el aula se cierra y se dirigen al área de juegos que se encuentra a unos metros de la puerta de entrada. En el transcurso del recreo, una profesora va a platicar con la profesora del grupo del 3 "A" y le pide que lleve a Cave a la dirección, puesto que ha golpeado a compañeros de otro grado. La profesora camina y va por él, lo lleva a la dirección donde platican sobre su comportamiento. El alumno sólo menciona que no quiere ir a esa escuela y extraña a sus demás compañeros. Se hace un reporte del día respecto al comportamiento del alumno, lo firman la profesora y la directora. Esto sirve como antecedente para platicar con los padres de familia de los alumnos involucrados.

En punto de las 12:30 pm. los alumnos regresan al aula de clases y continúan con la actividad de dibujar los contaminantes según la cartulina que les correspondió por equipo. Los alumnos dibujan de manera coordinada, en tanto que la profesora ha indicado que el trabajo es colaborativo por lo que todos deben participar. El alumno Cave está sentado al lado de la maestra, que se ubica en el equipo perteneciente a la cartulina del agua. No se logra llegar a la exposición de cada equipo, puesto que, la hora de salida es cercana, faltan cinco minutos. Los alumnos recogen sus estuches, guardan sus colores y entregan sus cartulinas a la practicante.

A las 13:00 pm se entrega a los alumnos con sus respectivos padres de familia o tutores (abuelos, tíos, primos). Dos alumnos no pueden ser entregados, ya que sus padres no llevan los gafetes que los avalan como tutores, por lo que tienen que pasar a dirección por un "pase único"; éste sólo es dado una vez, en la siguiente ocasión los padres tendrán que regresar a su hogar por el gafete y después por sus hijos. La madre del alumno Cave es citada en dirección, conversa la profesora y la directora sobre trabajar de manera más apegada, donde el alumno se sienta parte de la escuela, de su aula, pero también con seguridad por parte de sus padres. La madre del alumno Cave firma el reporte. La profesora conversa brevemente con la directora sobre dar seguimiento al alumno a través de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, que da seguimiento a los alumnos con

necesidades educativas especiales y/o discapacidades, para ello se cuenta con trabajadoras sociales y psicólogas que permiten el acompañamiento a las profesoras y los padres de familia).

Día 5 marzo

Como siempre, la hora de entrada para profesoras es a las 8:00 de la mañana, teniendo quince minutos de tolerancia. Se firma la lista de asistencia en la dirección, y las profesoras charlan brevemente sobre las actividades a desarrollar en el día. Los alumnos comienzan a llegar a las 8:45 am. Las maestras que hacen guardia en la hora de entrada reparten gel anti-bacterial a los alumnos, supervisan que ninguno muestre síntomas de gripe-resfriado, de ser así no les es permitido el acceso. A las nueve en punto se cierra el salón de clase, la profesora pide que se haga un saludo grupal, esto es a través de una canción. Al término del saludo se toma lista, asisten 26 alumnos. Se forman dos equipos de siete alumnos y dos de seis alumnos.

Se dan indicaciones para la primera actividad, que consiste en explicar cómo funciona una tienda de abarrotes. La profesora pregunta a los alumnos ¿Qué se hace en una tienda? Los alumnos contestan “comprar cosas”, seguido a ello la profesora pregunta, ¿Qué se compra? Los alumnos contestan “cosas para comer” ¿Cómo se compra? Los alumnos contestan “con dinero”. La profesora explica que habrá una tienda de juguetes dentro del salón, indica como podrán ganar dinero de papel (ficticio) para comprar uno de los juguetes. Primero harán una alcancía con frascos pequeños de plástico, ahí depositarán el dinero de papel, podrán obtener ese dinero sí su comportamiento es respetuoso con sus compañeros, si a alguien se le llama la atención o no pone atención en clase, no obtendrá dinero de papel en ese día. Sí un alumno rompe el acuerdo de conducta también pierde dinero de su alcancía. Los alumnos deben ver cuál es el precio de cada juguete (va desde 1 peso hasta los veinte pesos) para poder adquirirlo. La profesora explica que la actividad de la tienda comienza desde este día.

Esta actividad ha sido planteada por la practicante y la profesora para fomentar el respeto, la tolerancia y la armonía en el grupo. Esto lo han acordado ambas en una

charla antes de la llegada de los alumnos al aula. La profesora y la practicante han comprado estos juguetes con sus recursos. La practicante dialoga con la profesora y menciona que es el penúltimo día que asistirá al aula del preescolar, posteriormente sólo asistirá al consejo técnico escolar, puesto que sus profesoras de la normal no.3 les han extendido una notificación de dejar de asistir al preescolar por la pandemia del COVID-19. La profesora menciona que no hay problema alguno, puesto que la planeación está consolidada y ella puede seguirla llevando a cabo.

A las 9:50 am. La practicante indica la segunda actividad, a la que denomina “clasificar basura”. Pregunta a los alumnos: ¿en qué consiste la clasificación? A lo que el alumno Clastres es el primero en levantar la mano, contestando “reciclar, reutilizar”. La practicante responde que esa es uno de los objetivos, pero que también se hace para mantener los desechos orgánicos e inorgánicos en diferentes lugares. La practicante especifica cómo se hace la clasificación, detallando que en la basura orgánica se deposita todo aquello que es perecedero, que tiende a la descomposición, como los alimentos. En la basura inorgánica se depositan los plásticos, cartones, y demás materiales que son creados por el hombre. Se pregunta sobre qué podría ir en cada uno, a lo que los alumnos contestan:

Benedict: “en la basura inorgánica van las botellas de refresco”

Pizarnik: “en la basura orgánica va la cáscara de plátano”

Guber: “las manzanas se tiran en la basura orgánica”

Cave: “los tenedores de plástico son basura inorgánica”

Castoriadis: “las sobras de la comida son basura inorgánica”

La profesora toma notas de las respuestas de los alumnos. La practicante da la segunda indicación de la actividad, formar dos filas para ir a la biblioteca a ver una serie de videos sobre la clasificación de basura.



Foto: Trabajo de campo no. 2.9.- Actividad en la biblioteca escolar.

Los alumnos se dirigen con la practicante a la biblioteca y la profesora coordina a los alumnos yendo detrás de las filas. En la biblioteca se encuentra un proyector que da pauta a visualizar los videos que ha puesto la practicante. Los alumnos toman asiento y visualizan un video donde una marioneta les explica cómo debe clasificarse la basura. Hace hincapié en que la basura orgánica corresponde a todo aquello que pertenece a la naturaleza y el hombre no ha intervenido en ella. La basura inorgánica es todo aquello que ya ha sido procesado y creado por el hombre, los plásticos son un ejemplo.

Cuando la proyección termina, la practicante pregunta ¿en qué bote de basura iría una hoja de papel? El alumno Clastres contesta que en la orgánica pues es parte de la naturaleza.

Nuevamente la practicante indica formar dos filas para regresar al aula de clases. La profesora sale detrás de las dos filas. En el aula, la practicante ha colocado dos botes de basura al frente debajo del pizarrón. Indica que el bote color rosa será para la basura inorgánica y el bote color naranja será para la basura orgánica. Los botes tienen una imagen al centro, donde indican a qué pertenece cada una. Por ejemplo, la de basura inorgánica tiene una imagen de una botella de plástico.

La siguiente indicación es en el sentido de que pasarán algunos alumnos a tomar un objeto que la practicante les proporcione y, de acuerdo con lo que han visto en el día, tendrán que depositar ese objeto en alguno de los botes, según corresponda. La alumna Guber es la primera en participar y coloca tapas de botellas de plástico en el bote color rosa. El alumno Burroughs, no ha participado en el día, por lo que es seleccionado y es el segundo en participar. Se le proporciona una pelota de plástico, él la coloca en el bote color rosa y menciona que es creada por el hombre. La practicante muestra que los siguientes objetos son pelotas con una imagen, es decir, la pelota representará a algún otro objeto según la imagen. La profesora toma nota de las participaciones y menciona que pueden guiarse por las imágenes que están en los botes.

10:30 am. Los alumnos jugarán encestando las pelotas según el bote al que corresponda, el equipo que se equivoque en menor medida será el ganador. La profesora coordina dos equipos y la practicante los dos restantes. Se indica a los alumnos no dar respuestas cuando otro compañero participa.

Cuando la actividad parece no tener control por las risas, o comportamientos fuera de la actividad, se entona una canción para coordinar nuevamente la actividad.

Cuando dan las 10:55 am. sólo ha participado un equipo, la actividad se ve interrumpida por la llegada de la promotora de educación artística. La actividad queda en pausa y se ordena nuevamente el aula de clases. La promotora indica hacer seis grupos, cinco de cuatro alumnos y uno de seis alumnos. Indica que se repartirá una hoja con imágenes y se darán nueve fichas. Los alumnos deberán escuchar los sonidos que se reproducirán en una bocina a través de un teléfono. Cuando reconozcan un sonido, pondrán una ficha sobre la imagen que corresponda, el primero en terminar debe gritar lotería. El primer sonido es el canto de un gallo, el siguiente, el galopar de un caballo, el graznido de un pato, el croar de una rana, por mencionar algunos. La profesora y la practicante coordinan la actividad. El alumno Cave es el primero en terminar de llenar la hoja. La profesora toma nota. Diez minutos antes de las 11:30 am. la promotora de educación artística pregunta a los niños si han logrado reconocer todos los sonidos, los alumnos contestan en

coro “sí, maestra”. A las 11:25 am. se recogen los materiales y los alumnos se despiden de la promotora de educación artística. Enseguida la profesora indica hacer dos filas para ir a los sanitarios y lavarse las manos. A las 11:35 am. los alumnos consumen sus alimentos. La profesora comenta con la practicante acerca del alumno Cave, quien ha logrado terminar la actividad sin el seguimiento.

La música en el patio escolar indica la hora del recreo, los alumnos guardan sus cosas en el gabinete y salen del aula. Lo mismo hacen la practicante y la profesora, quienes se dirigen a su guardia en el área de juegos, la cual se encuentra a unos metros de la puerta de entrada.

A las 12:30 pm. los alumnos regresan al aula de clases y se canta una canción para que tomen sus lugares. La profesora indica seguir con la actividad del juego de las pelotas para la clasificación de la basura. Los alumnos toman sus lugares con sus equipos (nuevamente son cuatro equipos: dos equipos de siete alumnos y dos de seis) y continúan con la actividad. La practicante coordina la actividad, mientras la profesora observa y toma notas de las participaciones. Faltando cinco minutos para la hora de salida, los alumnos recogen los materiales junto con la practicante y la profesora. Toman sus lugares nuevamente, mientras la profesora entrega a los alumnos con sus padres, son las 13:00 pm. La hora de salida.

Día 6 marzo: Consejo Técnico Escolar (CTE).

Quinta sesión ordinaria

El CTE comienza en punto de las 8:30 am. Las profesoras se colocan en tres mesas que han sido organizadas en forma de “U”, se encuentran también las practicantes y las promotoras, así como la subdirectora. La directora se ausenta, puesto que el día anterior sufrió un accidente automovilístico, por lo tanto, la subdirectora direccionará la sesión.

A las 8:40 am. una encargada del programa CONVIVE/EDOMEX brinda una charla sobre la convivencia entre pares, como fortalecer el equipo de trabajo, que refiere a directivos, profesoras, promotoras, practicantes, intendentes y auxiliares manuales.

La charla termina a la 9:00 am. y se plantean preguntas a las profesoras y practicantes asistentes. La primera es: ¿Cómo apoyar a nuestras compañeras? Responde una de las profesoras “con nuestras experiencias en casos similares en cuanto a los alumnos”. La encargada del programa menciona que esa es “una gran estrategia”, pues permite el diálogo entre compañeras; menciona que debe partir a otro consejo técnico escolar de zona para otra charla, pero se despide diciendo que ante cualquier adversidad se busquen estrategias que permitan que trabajen en equipo.

La subdirectora lee la orden del día: se habla de casos prioritarios en los alumnos, para ello se les entrega una hoja con un recuadro en el que anotarán a los alumnos prioritarios, sus características y desempeño en las actividades en el aula (un alumno prioritario es aquel que sus habilidades y técnicas no corresponden en su totalidad con el que el grado que está cursando). Posterior a ello, cada una de las profesoras de cada grado participará mencionando sus estrategias para afrontar los obstáculos de conocimiento de sus alumnos.

Antes de dar pauta a la actividad, se proyecta un video del secretario de educación pública (Esteban Moctezuma Barragán) hablando sobre las medidas que deben tomarse para prevenir el contagio del COVID-19. Al terminar el video, las profesoras tienen veinte minutos para completar sus recuadros con los alumnos prioritarios. La profesora del 3 “A” comenta con la profesora del 2 “B” acerca de los alumnos con rezago, mencionan darles total seguimiento coordinado a los alumnos con estas características en lo que resta del ciclo escolar.

Las primeras tres profesoras en participar son las pertenecientes al 1er grado. Cada una de ellas menciona a sus alumnos: la profesora del grupo “A” menciona tener 4 alumnos con rezago en su aula, mientras las profesoras del grupo “B” y “C” dicen tener dos alumnos con estas características. Hacen hincapié en que la deficiencia es por el nulo acompañamiento de los padres de familia, puesto que ellas han aplicado –aseguran- todas las estrategias posibles en el aula, que van desde el acompañamiento en cada actividad con la ayuda de las practicantes, hasta el ajuste de actividades para nivelarlos, pero el principal hueco es el de la participación de

los padres de familia. Estos alumnos, no prestan atención a las actividades, su participación en ellas debe tener el acompañamiento de la profesora o practicante y tienen dificultades para memorizar o recordar lo que han hecho en actividades anteriores.

La participación consecutiva es la de las profesoras de 2do grado, quienes argumentan tener 3 alumnos con rezago (las profesoras del grupo "A" y "C"), mientras que la profesora del grupo "B" argumenta tener dos alumnos con dichas características. Las profesoras de este grado señalan tener alumnos con rezago en lo que debía haber sido consolidado en el año anterior, como el reconocimiento de ciertos números, esbozos de gráficas, así como la memorización de algunas actividades, como resolver cuestiones de destreza, cortar, pegar, dibujar, así como realizar las indicaciones de manera autónoma.

La subdirectora retroalimenta las participaciones de las profesoras argumentando que después del CTE y en los próximos ciclos, deben de trabajar en pares y en colegiado, para compartirse experiencias y poder afrontar dichas brechas en sus alumnos. Se hace alusión al programa escolar de mejora continua, que tiene la flexibilidad de reajustado las veces que sea necesario, según las condiciones del contexto. En este están reflejados los ámbitos, los objetivos, las metas a largo, mediano y corto plazo, así como las acciones, el período de tiempo, los responsables de llevarlas a cabo, los recursos con los que se cuenta en el centro escolar, el seguimiento y evaluación y finalmente los resultados. Este se plantea para toda la escuela en el presente ciclo escolar y de ahí parte hacia las aulas por medio de las planeaciones de las profesoras.

Las profesoras pertenecientes al 3er grado mencionan que para el caso del grupo "A" se cuenta con un alumno con rezago. Para los grupos "B" y "C" se cuenta con tres alumnos bajo estas condiciones. La profesora del grupo "A" menciona que una de las estrategias que ella emplea es darle secuencia de habilidades en los aprendizajes de sus alumnos, como, por ejemplo, el cuestionamiento y la practicidad de lo que los alumnos aprenden. Menciona que una parte fundamental es la regulación socioemocional, la cual se debe trabajar para que el alumno se sienta

parte fundamental del grupo y a su vez de las actividades. La profesora del grupo “C” expone cómo se hace visible el cambio gradual en los alumnos, lo que ellas traducen como “logros”, por ejemplo, las actividades relacionadas a la manipulación de materiales permiten ver ese reflejo, puesto que forman parte de la carpeta de evidencias, que es muestra de lo que los alumnos van plasmando a lo largo de su recorrido escolar. En ella se puede ver las anotaciones de las profesoras que versan sobre lo que cada alumno va madurando en su conformación de aprendizajes.

La subdirectora menciona que ahora debatan sobre sus logros. Para ello se procede nuevamente por grados. El consenso es que el acompañamiento y el seguimiento de cada caso permite reajustar las faltas y carencias que puede tener un alumno en su conformación escolar. Las profesoras coinciden en reconocer la labor de las practicantes para coadyuvar en las actividades. La subdirectora menciona que, entonces, el trabajo colegiado es lo que deben seguir imperando como práctica diaria. Eso les permitirá avanzar –dice- en sus objetivos, sobre todo el más importante del programa de mejora continua: atender el rezago escolar.

El CTE entra en receso de 11:30 am., a 12:10 pm. En este lapso no se habla de los alumnos, ni de algo relacionado a la escuela, se suele hablar de cosas personales fuera del aula.

Al regreso del receso se menciona que se debe llegar a puntos concretos del CTE. Para ello se menciona que el primer punto es el del trabajo en pares y colegiado, para establecer el diálogo de las necesidades de los alumnos y lograr los objetivos en pro de la mejora continua. El segundo punto que se acota es el de la observación constante como referente para analizar el cambio paulatino en los alumnos, para ello esa observación debe quedar registrada en la carpeta de evidencias, puesto que de ahí surge el seguimiento que se tiene de cada alumno. El tercer punto es el de combatir el rezago buscando todos los apoyos posibles, ya sea a través de las experiencias de las compañeras que han tenido casos similares, o bien, a través de las psicólogas de USAER. Se firman los puntos acordados y se finaliza la quinta sesión ordinaria

Día 7 marzo

La hora de entrada para profesoras es a las 8:00 de la mañana, teniendo quince minutos de tolerancia. Se firma la lista de asistencia en la dirección, y las profesoras charlan brevemente sobre las actividades a desarrollar en el día. Los alumnos comienzan a llegar a las 8:45 am. Las maestras que hacen guardia en la hora de entrada reparten gel anti-bacterial a los alumnos, supervisan que ninguno muestre síntomas de gripe-resfriado, de ser así no les es permitido el acceso. A las nueve en punto se cierra el salón de clase, la profesora pide que se haga un saludo grupal, esto es a través de una canción. Al término del saludo se toma lista, asisten 7 alumnos. Este es el día con menor asistencia en el ciclo escolar, debido a los comunicados de suspensión de clases por la pandemia a causa del COVID-19.

La profesora coordina el aula con la primera actividad, para ello les entrega a los alumnos el libro de texto "Mi álbum", la indicación es trabajar en la página número 20, la profesora coloca la grafía del número en el pizarrón, los alumnos buscan la grafía en el libro. Los alumnos comentan "es una fiesta". La profesora da la segunda indicación, contar las velas que hay en el pastel. Los alumnos tardan alrededor de tres minutos para alzar sus manos para participar, Cave es el primero en participar, menciona que hay seis velas en el pastel, para ello pasa al pizarrón y escribe la grafía del número seis. La profesora se encuentra sentada a lado del alumno Burroughs, los alumnos pasan de uno en uno a hacer la grafía del número seis, Burroughs es el último en pasar al pizarrón.

La siguiente indicación es contar al número de invitados, esta vez antes de dar las participaciones, pregunta ¿cómo se realizó el conteo? La alumna Benedict es la primera en participar, explica que el conteo lo hizo señalando a cada uno de los invitados, señala el número de asistentes con su mano, mostrando cuatro dedos y pasa a escribir la grafía del número cuatro. Ahora se indica contar el número de platos de los invitados, la profesora cuestiona a Burroughs sobre el número de platos, él contesta que son cuatro, indica que cada invitado tiene un plato, por lo tanto, son cuatro y pasa al pizarrón a escribir la grafía del número.

La indicación consecutiva es contar el número de globos en la fiesta, la alumna Benedict es la primera en levantar la mano y señala que son tres globos, la profesora menciona que es correcto. Se hace mención por parte de la profesora, de contar los gorros de la fiesta, los alumnos levantan la mano y mencionan que son cinco, y que sobra uno, pero la alumna Benedict señala que es el gorro del niño del cumpleaños, por lo tanto, el total de gorros es por cada niño que está en la fiesta. La profesora toma nota de las intervenciones.

Se indica contar las serpentinas, el primero en levantar la mano es el alumno Burroughs, que indica que hay diez serpentinas, y cuenta señalando con su dedo, al terminar de contar anota la grafía del número en el pizarrón. La última pregunta de la profesora es ¿qué hay más en la fiesta, gorros o serpentinas? Los alumnos contestan en coro, serpentinas. La profesora le pregunta al alumno Cave que como lo demostraría el alumno dice que, dibujando, plasma el dibujo en el pizarrón de las serpentinas y de los globos, uno cada uno y menciona que sobran cinco, por lo que las serpentinas son las que más hay en la fiesta, la profesora menciona que es correcto.

A las 10:20 am. La profesora indica que ahora tendrán que visualizar la página número cuatro y anota la grafía en el pizarrón. La página tiene dos imágenes de bloques de colores, la profesora indica observar a detalle las imágenes porque les entregará bloques de madera para que traten de hacer los bloques de la imagen en tamaño escala. Se indica a los alumnos contar cuantos recuadros de colores tiene cada bloque, a partir de ello podrán hacer la figura.

Benedict es la primera en terminar la figura A, la profesora toma una fotografía del bloque como evidencia y se le indica seguir con la figura B, la profesora revisa cada avance de los alumnos. Cave, no realiza ningún bloque, y solo juega con la parte de este. Burroughs sigue las indicaciones y termina a la par del resto de sus compañeros. La profesora toma foto como evidencia de cada uno.



Foto: Trabajo de campo 3.0.- Actividad de la situación de aprendizaje: pensamiento matemático

A las 11:00 am. Se recogen los materiales y los alumnos toman sus lugares. La profesora indica que leerá un cuento que se llama “Achú” el cual narra las enfermedades respiratorias, se habla del COVID-19, como es su representación gráfica, se habla de su prevención, se hace hincapié en el lavado de manos. Se hace una pausa y los alumnos ejemplifican como hacerlo con gel anti-bacterial. Se les da a los alumnos una hoja que tiene la imagen de una mano con algunos dibujos dentro de ella, haciendo alusión a las bacterias. Se indica a los alumnos que deberán dibujar como imaginan al virus del COVID-19 sobre la mano, los alumnos toman sus estuches de colores. Mientras los alumnos dibujan, la profesora continúa narrando como es que debe prevenirse la enfermedad, se habla de no saludar de mano, no compartir alimentos, tocarse el rostro, nariz y boca sin haberse lavado las manos, toser o estornudar en la parte interna del antebrazo para evitar propagar la saliva en los objetos de uso cotidiano.

Los alumnos terminan de dibujar y ponen el nombre a cada una de sus hojas. Se señala que deben recoger sus estuches para salir al sanitario a lavarse las manos para comer sus alimentos, son 11:25 am. Los alumnos hacen uso de su tiempo de comida, mientras la profesora adjunta las evidencias en cada carpeta.

La música en el patio escolar señala la hora del recreo, son las 12:00 pm., los alumnos recogen sus objetos en los que llevan sus alimentos, los colocan en el gabinete y salen a la par de la profesora del aula, la profesora toma su lugar de guardia en el área de juegos que se encuentra a unos metros de la puerta de entrada. Las profesoras comentan brevemente sobre la ausencia de alumnos en las aulas. Se dice que tal vez al día siguiente no tengan asistencia en la escuela.

A las 12:30 pm., los alumnos y las profesoras regresan a sus aulas. Los alumnos del 3 "A" toman sus lugares, y la profesora indica que la siguiente actividad es recortar algunas imágenes que se encuentran en una hoja, la cual se repartirá a cada uno de los siete alumnos, ellos se dirigen nuevamente por sus estuches y toman sus tijeras, al terminar de recortar la profesora entrega una hoja en blanco a cada uno de ellos, e indica que ahora deberán pegar las imágenes de acuerdo con el orden que creen debe llevar el lavado de manos. El primero en terminar es el alumno Kerouac, quien pasa al frente del pizarrón y explica a sus compañeros porque acomodó en ese orden las imágenes, el alumno Cave señala que antes de enjuagar debe ponerse jabón en las manos, puesto que, no se eliminarían entonces las bacterias, la profesora señala que es correcto y que el jabón debe ponerse en primera instancia. A las 12:50 pm, se pide entregar las hojas con las imágenes, para ello los alumnos anotan su nombre en cada hoja, y recogen sus estuches, la profesora entona una canción de despedida y a las 13:00 pm., los alumnos son entregados a sus padres de familia, algunos dialogan con la profesora y señalan que ya no llevarán a sus hijos a clases.

Día 8 marzo

La hora de entrada para profesoras es a las 8:00 de la mañana, teniendo quince minutos de tolerancia. Se firma la lista de asistencia en la dirección, y las profesoras charlan brevemente sobre las actividades a desarrollar en el día. Los alumnos comienzan a llegar a las 8:45 am. Las maestras que hacen guardia en la hora de entrada reparten gel anti-bacterial a los alumnos, supervisan que ninguno muestre síntomas de gripe-resfriado, de ser así no les es permitido el acceso. A las nueve en punto se cierra el salón de clase, la profesora pide que se haga un saludo grupal, esto es a través de una canción. En este día solo asisten tres alumnos en total al jardín de niños, por lo que se pide a los padres de familia que, la mejor opción es que regresen a sus hogares, los padres de familia están de acuerdo con ello. Las profesoras y subdirectora dialogan al centro del patio escolar, la subdirectora menciona que deberán generar sus evaluaciones en su aula de clases, la supervisora camina por la escuela observando cada aula. El segundo corte

evaluativo se lleva a cabo a finales del mes de marzo, para ello se dan tres días, por ejemplo: del 22 al 24 de marzo, entregando a dirección el día 25 de marzo sus reportes de evaluación.

III. VI Rúbricas y evidencias para el segundo corte de evaluación

La profesora C. ha mencionado qué, para este segundo corte, se le da prioridad al registro de las actividades por medio de la observación, las cuales han sido establecidas en la planeación en conjunto con la practicante. Aunado a la suma de evidencias en la carpeta que terminará siendo el expediente del nivel preescolar del alumno, la profesora toma las evidencias más “relevantes” denominadas así por la destreza del alumno respecto a un aprendizaje esperado de un campo formativo “Al recopilar esta información se intenta realizar una valoración oportuna de cada uno de los alumnos y así tomar decisiones fundamentadas a los aprendizajes que espero que mis alumnos desarrollen” (Profesora C., 2020). Esta recopilación de evidencias genera una secuencia de las técnicas de un conocimiento que el alumno va poniendo en práctica respecto a ciertas actividades, escenarios y contextos, un ejemplo puesto por la profesora es la resolución de problemas matemáticos en la vida cotidiana, o la clasificación de la basura.

Dentro del aula las rúbricas empleadas por la profesora C. son, la planeación en primera parte producto del plan diagnóstico (“se realiza al inicio del curso con el fin de conocer que habilidades, conocimientos e ideas previas tiene el alumno, (características físicas, actitudes, emociones, formas de comunicación), además de conocer su situación familiar, estilo de crianza, situación económica, en general su contexto familiar” (Profesora C., 2019). El registro diario de asistencia, de las actividades en el día que la profesora denomina como “registro de observación”, las evidencias como prueba de la cotidianidad, las cuales son anexadas a la carpeta del tercer año, estas darán pauta a la elaboración de un reporte de evaluación que posteriormente será una boleta de evaluación.

Para el segundo corte de evaluación, la profesora C. ha tomado en cuenta actividades de cada campo de formación académica y área de desarrollo. Menciona que las evidencias más algunas fotografías donde el alumno muestre haciendo la

actividad, le dan el sustento para poder generar el reporte evaluativo de cada alumno y al final una boleta que muestre sus conocimientos, técnicas y aptitudes frente a sucesos, contextos y problemáticas.

Burroughs, Benedict y Clastres son los alumnos que la profesora C. ha tomado como referentes para mostrar la evaluación del segundo corte y para la boleta de evaluación. Se debe señalar que este ciclo escolar se vio obligado a enfrentar un nuevo cambio, obligatorio, vertido por la naturaleza y que sale del control del ser humano, hablamos de las enfermedades causadas por nuevas mutaciones en los virus. En este caso, se trata del coronavirus (SARS-COV2) que apareció en el poblado de Wuhan en diciembre del año 2019, provocando la enfermedad ahora denominada “COVID-19” que se transmite a través de las gotículas que expulsa un portador al toser, estornudar, al estrechar la mano o saludar de beso en la mejilla, así como el contacto con una superficie contaminada y posteriormente llevarse las manos a la boca, ojos o la nariz. Lo que comenzó en un pequeño poblado de China, terminó siendo una pandemia, llevando consigo al confinamiento a la población en general. En el ámbito educativo la suspensión de clases comenzó el 20 de marzo. En algunos Estados, así como en algunos planteles, la suspensión se anticipó con una semana o días previos al confinamiento reglamentario.

En este hito crucial para la humanidad y el ámbito educativo, se tomaron medidas en la evaluación, que, a pesar de llevarse en los últimos tres meses del cierre a través de las plataformas virtuales como el WhatsApp, el tercer corte de evaluación se tomó del segundo, para dar como resultado final la boleta evaluativa. Todo ello derivado de la decisión de tomar en cuenta las necesidades de los alumnos en sus contextos familiares. Es preciso hacer mención de ello, ya que fue un suceso inesperado, incontrolable, al cual no se tenía una respuesta inmediata, y se tomaron medidas como la antes mencionada para dar seguimiento y finalidad al ciclo escolar en el nivel básico educativo. De ahí que se tomé como referente de etnografía lo observado y registrado en el aula de clases, como pilar de la premisa de la hipótesis de investigación; el aula de clases vista como proceso de construcción de

conocimiento a través de la inscripción, la representación y la socialización, tomando en cuenta el continuum de la cotidianidad de la interacción escolar.

III. VII Corte evaluativo y Boleta de Evaluación Final

Alumno Burroughs, la profesora C. ha señalado desde el inicio del trabajo de campo, que este alumno presenta rezago con los grados anteriores, la profesora hace hincapié en el campo de formación académico referido al pensamiento matemático, debido a que no muestra la suficiente atención en las actividades y no tuvo el oportuno seguimiento por parte de los padres de familia. Su labor desde el diagnóstico fue, focalizarlo para trabajar con él, con ayuda de la practicante y el seguimiento de ella. Para esto, cada actividad era revisada y se le pedía su participación, con la finalidad de integrarlo, hacer visibles sus aprendizajes, técnicas y conocimientos respecto a los campos formativos y áreas de desarrollo.

Campo de formación académica: Exploración y comprensión del mundo natural y social.

Organizador curricular: cuidado de la salud

Aprendizaje esperado: práctica hábitos de higiene personal para mantenerse saludable.

Observación: reconoce y práctica algunos de los pasos a seguir indicados por la promotora de salud como cepillar de arriba- abajo



Foto: Trabajo de campo no. 3.1.- Situación de aprendizaje: salud.

Campo de formación académica: pensamiento Matemático

Organizador curricular 1: forma, espacio y medida

Organizador curricular 2: figuras y cuerpo geométricos

Aprendizaje esperado: reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos

Observación: con apoyo de la maestra logra armar el patrón que se le proporcionó, busca las piezas y pregunta constantemente si la está poniendo bien.

Foto: Trabajo de campo no. 3.2.- Situación de aprendizaje: pensamiento matemático.



Campo de formación académica: pensamiento matemático

Organizador curricular 1: forma, espacio y medida

Organizador curricular 2: figuras y cuerpos geométricos

Aprendizaje esperado: construye configuraciones con formas, figuras y cuerpos geométricos

Observación: utiliza la plantilla para armar su rompecabezas, se va guiando de esta para colocar cada pieza en su lugar y así lograr el armado de su rompecabezas.



Foto: Trabajo de campo no. 3.3.- Situación de aprendizaje: pensamiento matemático.

Campo de formación académica: Pensamiento Matemático

Organizador curricular 1: forma, espacio y medida

Organizador curricular 2: figuras y cuerpos geométricos.

Aprendizaje esperado: construye configuraciones con formas, figuras y cuerpos geométricos.

Observación: arma el rompecabezas, utiliza la plantilla para guiarse, pero la mayoría lo arma según su percepción geometría.



Foto: Trabajo de campo no. 3.4.- Situación de aprendizaje: pensamiento matemático.

Campo de formación académica: pensamiento matemático

Organizador curricular 1: número, álgebra y valoración

Organizador curricular 2: número

Aprendizaje esperado: resuelve problemas a través del conteo y con acciones hacia las colecciones

Observación: se colocaron fichas de dominó, la consigna es que busquen y tomen fichas con cinco puntos, seis puntos, etc., logra identificar las fichas de cinco puntos y logra el conteo hasta el número 10 haciendo correspondencia entre el número asignado y los puntos que lo representan.

Alumna Benedict, la profesora C. ha señalado que dicha alumna se le puede considerar promedio respecto a los aprendizajes esperados por campos y áreas, va cumpliendo conforme a cada grado con los conocimientos y técnicas para cursar el grado siguiente.

Campo de formación académica: Lenguaje y Comunicación

Organizador curricular 1: literatura

Organizador curricular 2: producción, interpretación e intercambio de narraciones

Aprendizaje esperado: construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar.

Observación: con el cuento literario Pedro es una pizza, trata de sugerir un nuevo final para la historia, y se los comunica a sus compañeros de equipo.



Foto: Trabajo de campo no. 3.5.- Situación de aprendizaje: lenguaje y comprensión.

Campo de formación académica: Pensamiento Matemático

Organizador curricular 1: forma espacio y medida

Organizador curricular 2: figuras y cuerpos geométricos

Aprendizaje esperado: reproduce modelos con formas, figuras y cuerpo geométricos

Observación: logra armar el modelo guiándose del "Muro de Manuel" al final observa nuevamente las figuras para rectificar.



Foto: Trabajo de campo no. 3.6.- Situación de aprendizaje: pensamiento matemático.

El alumno Clastres es considerado por la profesora C. como un alumno avanzado, ya que sus conocimientos rebasan el promedio, su grafía es clara, su conteo de números rebasa el número 40, tiende a ser el más participativo y explica a sus compañeros cuando no entienden una actividad. Su atención la mayor parte del tiempo está en la clase. La profesora menciona que, en el caso de él, ellas intentan enseñarle cosas más avanzadas respecto al grupo, para que no presente rezagos y refuerce, así como para mantener su atención en las actividades que el ya domina por la ejecución de técnicas y aprendizajes respecto a un conocimiento.

Campo de formación académica: Pensamiento Matemático

Organizador curricular 1: número, algebra y valoración

Organizador curricular 2: número

Aprendizaje esperado: resuelve problemas a través del conteo y con acciones hacia las colecciones

Observación: utiliza diferentes marcas gráficas para representar la cantidad de objetos en una colección, no mayor al número 20 mediante el conteo, mostrando de que maneras puede resolver el problema de contar cuando se le es interrogado.



Foto: Trabajo de campo no. 3.7.- Situación de aprendizaje: pensamiento matemático.

Campo de formación académica: Lenguaje y Comunicación

Organizador curricular 1: literatura

Organizador curricular 2: producción, interpretación e intercambio de narraciones

Aprendizaje esperado: construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar.



Observación: muestra interés al comunicar sus ideas para crear narraciones a través del lenguaje escrito y oral, genera pausas para dar secuencia y escucha lo que sus compañeros dicen sobre las narraciones.

Foto: Trabajo de campo no. 3.8.- Situación de aprendizaje: lenguaje y comunicación.

La profesora C. menciona que resumir estos puntos conlleva un trabajo diario, reformular actividades que ayuden a concretar los aprendizajes esperados de los alumnos, que el plan diagnóstico sea superado y pueda verse el reforzamiento de cada campo, área, y lograr el perfil de egreso “en mi caso la información se concentra en un registro de observación, y después se elabora un documento que se les comparte a los padres de familia. Trabajar con la practicante es hacer un trabajo en dupla para generar estrategias y metodologías que podemos seguir en diferentes momentos, yo sugerí en todo momento que tomara en cuenta las características de los niños de 5 años, que generará situaciones lo más allegadas a la realidad de los niños, en dónde ella solo fuera una facilitadora y no el centro del aprendizaje. Que utilizara recursos que fueran atractivos para los niños, como material concreto que ellos pudieran explorar, oler, tocar. Y sobre todo que su intervención siempre retomará la estrategia de aprendizaje a través del juego” (Profesora C., 2020).

Se denota que, los campos de formación académica están a cargo en su totalidad por parte de la profesora y practicante para su logro concreto, en cambio, las áreas de desarrollo están a cargo de las promotoras, por lo que hay una división de la evaluación que al final es conjugada por medio de los consejos técnicos escolares. La boleta de evaluación final toma como referente la parte más representativa de cada campo de formación académica y área de desarrollo, por ejemplo, la grafía, el conteo numérico, la narrativa de sucesos, el tiempo espacio, la destreza para la resolución de problemas “cada una de esas directrices van apegadas al perfil de egreso, en ellas debemos basarnos para mostrar el resultado cualitativo de cada alumno en su paso por la educación preescolar” (Profesora C., 2020).

El uso del registro de observación es preminente por parte de la profesora, ya que en todo momento recurre a él como forma de sustento de las actividades realizadas en el aula de clases, así como de la carpeta de evidencias. Además, muestra el expediente de cada alumno y muestra el cambio que hay de una a otra respecto a los grados o los meses de trabajo. La profesora dice que estas carpetas son una secuencia de cómo es el ingreso de los alumnos y finalmente su egreso, si cumple con los parámetros del perfil o si este debe reforzar algo en el primer año de la educación primaria, en caso de ser así, se gira un oficio con el expediente de dicho alumno y se hace mención de que campos o áreas deben ser tratados con profundidad para aportar al reforzamiento de los aprendizajes, conocimientos y técnicas del alumno.

III. VIII Boletas evaluativas finales

EDUCACIÓN SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
BOLETA DE EVALUACIÓN
3º GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR CICLO ESCOLAR 2019-2020

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO

DATOS DEL ALUMNO

PRIMER APELLIDO: [REDACTED] SEGUNDO APELLIDO: [REDACTED] NOMBRE(S): [REDACTED] CURP: [REDACTED]

DATOS DE LA ESCUELA

NOMBRE DE LA ESCUELA: [REDACTED] GRUPO: A TURNO: MATUTINO CCT: P

LENGUA INDÍGENA: _____

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS SOBRE LOS AVANCES DE APRENDIZAJE		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	1º periodo de evaluación	NARRA HISTORIAS QUE HA ESCUCHADO, MANTENIENDO UNA SECUENCIA Y ORDEN EN SUS IDEAS.
	2º periodo de evaluación	REALIZA DESCRIPCIONES GENERALES DE OBJETOS, PERSONAS O ANIMALES QUE CONOCE Y QUE LE SON FAMILIARES.
	3º periodo de evaluación	ESCUCHA CUENTOS Y NARRACIONES, HABLA SOBRE SU CONTENIDO, CONSTRUYE HISTORIAS Y PROPONE IDEAS TENIENDO LÓGICA Y COHERENCIA EN ESTAS.

Foto: Trabajo de campo no. 4.- Boleta de calificación: Alumno Burroughs.

EDUCACIÓN SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
BOLETA DE EVALUACIÓN
3º GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR CICLO ESCOLAR 2019-2020

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO

DATOS DEL ALUMNO

PRIMER APELLIDO: [REDACTED] SEGUNDO APELLIDO: [REDACTED] NOMBRE(S): [REDACTED] CURP: [REDACTED]

DATOS DE LA ESCUELA

NOMBRE DE LA ESCUELA: [REDACTED] GRUPO: A TURNO: MATUTINO CCT: [REDACTED]

LENGUA INDÍGENA: _____

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS SOBRE LOS AVANCES DE APRENDIZAJE		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	1º periodo de evaluación	ANTE SITUACIONES QUE IMPLIQUEN UTILIZAR EL DIALOGO PARA RESOLVER UN CONFLICTO, ES CAPAZ DE ESCUCHAR LO QUE EL OTRO TIENE QUE DECIR Y POSTERIORMENTE INTERVIENE.
	2º periodo de evaluación	MANIFIESTA INTERÉS POR LAS ACTIVIDADES QUE IMPLIQUEN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y EXPLICA LO QUE DICE SU TEXTO.
	3º periodo de evaluación	TIENE FACILIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE NUEVAS HISTORIAS A PARTIR DE LAS QUE YA CONOCE, PUEDE INVENTAR NUEVOS FINALES A CUENTOS Y TRABAJA COLABORATIVAMENTE PARA RECONSTRUIR UNA HISTORIA.

Foto: Trabajo de campo no. 4.1- Boleta de calificación: Alumna Benedict.

DATOS DEL ALUMNO

PRIMER APELLIDO: [REDACTED] SEGUNDO APELLIDO: [REDACTED] NOMBRE(S): [REDACTED] CURP: [REDACTED] PNA6

DATOS DE LA ESCUELA

NOMBRE DE LA ESCUELA: [REDACTED] GRUPO: A TURNO: MATUTINO CCT: [REDACTED]

LENGUA INDÍGENA: _____

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS SOBRE LOS AVANCES DE APRENDIZAJE		
LENGUAJE Y COMUNICACION	1 ^{er} periodo de evaluación	SE MUESTRA PARTICIPATIVO AL EXPRESAR SUS IDEAS SOBRE EL TEMA QUE SE ESTÁ TRATANDO, EXPONE INFORMACIÓN CON APOYO DE GRÁFICOS MOSTRANDO CADA VEZ MAYOR SEGURIDAD.
	2 ^o periodo de evaluación	COMPRENDE LA IMPORTANCIA DE ESCUCHAR A LOS DEMÁS Y TOMAR TURNOS PARA PARTICIPAR EN LAS DIFERENTES SITUACIONES COMUNICATIVAS.
	3 ^{er} periodo de evaluación	MUESTRA INTERÉS AL COMUNICAR SUS IDEAS PARA CREAR NARRACIONES A TRAVÉS DEL LENGUAJE ESCRITO Y ORAL, Y SOLICITA APOYO A SUS FAMILIARES PARA SEGUIR CONSTRUYENDO SUS HISTORIAS.

Foto: Trabajo de campo no. 4.2.- Boleta de calificación: Alumno Clastres.

Las boletas evaluativas son las síntesis de las inscripciones generadas a lo largo del ciclo escolar, producto del registro diario, las evidencias de cada actividad y su cotejo por parte de la profesora y la practicante. A su vez de la retroalimentación de la dupla al frente del grupo de clases, de lo que se presenta y se debate en cada consejo técnico y en el ajuste de la planeación en búsqueda del perfil de grado y de egreso.

Capítulo IV

La comunidad escolar: el nacimiento de la artificialidad del conocimiento

Los estudios que se han gestado a lo largo de varias décadas respecto al ámbito educativo denotan una sobre especialización, que deriva en la fragmentación de su estudio u abordaje. Se ha hecho mención de ello en la primera parte de esta tesis, en la que se buscó mostrar la manera en la que se torna teleológico el tema educativo. La antropología de la educación no ha logrado escapar de dicha ruta, ha fragmentado y contribuido a la asimetría en el estudio de este tema.

Pero, si es verdad que la antropología es el estudio per se del hombre en sociedad, como creador de cultura, le anima un afán de estudiarlo de manera holística. Por esta razón, el estudio del conocimiento, a partir de su comunidad, debería posicionarnos en la observación-descripción de ese todo interrelacionado, como un campo complejo, con una cotidianidad, una práctica y su representación. La manera en la que se devela la organización de una comunidad es a través de este seguimiento, dado del proceso inscrito, representado y socializado (Arellano, 2017).

Como pudo apreciarse en las páginas precedentes, la investigación buscó describir la cotidianidad de un espacio escolar bajo una mirada inspirada en la etnografía del laboratorio. El propósito fue observar de manera específica el proceso de producción del conocimiento. Particularmente se buscaba romper con la asimetría que da por sentado que en la escuela se adquiere conocimiento, pero que no problematiza el cómo ocurre ello. El objetivo fue hacer visible los procesos de construcción de un hecho, en este caso, el conocimiento y así mismo librarnos de los cortes a priori como de las desviaciones derivadas del mismo (Latour, 2007). Lo que el trabajo etnográfico permitió ver a este respecto es la socialización de una comunidad que procede a través de acuerdos y negociaciones: el conocimiento es construido socialmente.

Al interior del proceso de adquisición del conocimiento en el espacio escolar existe un conjunto de actos relacionales que representan el conocimiento. Las prácticas de los docentes que fueron documentadas en el capítulo anterior son las que crean esa representación del conocimiento; y son las inscripciones lo que acredita que se ha adquirido por parte de los estudiantes.

Se trata de un continuum de acuñaciones que representan los hechos que han sido socializados. Enseguida se va a analizar cómo es que las acciones cotidianas y minuciosas de los docentes en el aula tienen como efecto el conocimiento. En otras palabras, su actuar no está causado por la adquisición de conocimiento, sino que es la que lo produce; y lo hace a modo de inscripciones. Por un lado, tenemos la producción de un nuevo actor-actante que está remitido en las prácticas y su materialización para ser movilizado, conservándose como una sustancia duradera y sostenible (Latour, 2001), en dicho caso, hablamos del alumno en su homólogo materializado, una boleta-evidencia que lo remite a una institución que le ha dado la facultad de ser el resultado del proceso de construcción de conocimiento.

La comunidad escolar es un entramado de relaciones socioculturales. En ella hay una circulación de enunciados (Guber, 2011) de la cual surge la producción de artefactos correspondientes con una tecnología intelectual (Goody, 2005) gestando las inscripciones del nacimiento de un hecho. Ese hecho es el del proceso de enseñanza-aprendizaje, que representa al campo de la educación como una institución sociocultural.

Los docentes, directivos, supervisores, así como practicantes, han sido formados para generar hechos de índole educativo, esto presupone una serie de prácticas que se denominan como “pedagógicas”, las cuales tienen como fin último adecuarse a las características de un modelo educativo. Dicho modelo presupone la adquisición de conocimiento: siguiendo tal ruta de acción se produce ese conocimiento. El modelo define el perfil de ingreso y de egreso de cada grado y nivel escolar, así como las acciones encomendadas a los docentes. La ejecución de tales acciones son la distancia entre la condición en la que se ingresa y la que se egresa. En consecuencia, el quehacer de los docentes en el día a día es lo que marca la diferencia. Ese quehacer es el resultado de la formación que han recibido, a su vez, en las escuelas normales para educadores y profesores. Esto define a una comunidad que se rigen bajo modelos adquiridos para la educación, para esta tesis, hemos hecho alusión a la comunidad escolar (Kuhn, 1995).

La etnografía de laboratorios, como modelo de investigación, nos proporciona la forma de acercarse a una comunidad que produce-construye conocimientos, bajo la condición de que se observe a la misma como una sucesión de encadenamientos que sitúan su cotidianidad en un espacio-tiempo determinado y en el marco de un contexto que le brinda el soporte para generar esas acuñaciones que representarán su interacción. Parte de ello también es “desmontar” el orden bajo el cual está construido el laboratorio, para hacer visible el proceso en el que se está gestando la producción del conocimiento (Pablo Kreimer en Knorr Cetina, 2005). De modo que, lo que en el capítulo anterior se ha ofrecido como resultado del trabajo etnográfico, permite centrar el estudio desde el proceso de producción de conocimientos (entendidos como eslabones que se engarzan en la cotidianidad, haciendo explícito el proceso de contingencia que se suscita en las aulas en cada ciclo escolar), su composición y materialización. Lo que se buscaba era generar las evidencias de que ahí se construye un algo: el conocimiento denominado como aprendizaje, siendo socializado, articulado por medio de acuerdos y representado en artefactos materiales.

IV. La comunidad escolar: composición y cotidianidad

En la etnografía mostrada con anterioridad se describió y se explicitó cómo se conforma la comunidad escolar. En un primer plano se advierte la operación de un organigrama, el cual está estructurado en el centro escolar por la dirección (directivos), docentes (profesoras), promotores (educación artística, física, salud inglés), practicantes y auxiliares manuales, así como intendentes. Cada uno de ellos cumple una labor en el proceso de construcción de conocimientos.

En el jardín de niños donde se trabajó para esta tesis la supervisión de zona se encuentra en el mismo centro escolar. Gracias a esto se tiene una comunicación directa con los directivos en la semana habitual de trabajo. Esto le genera una condición diferente respecto a los demás centros escolares, que sólo tienen visitas esporádicas por parte de la supervisión. Hay casos en los que las autoridades de la supervisión sólo acuden a algunos planteles el día de reunión para la lectura de puntos del CTE para acordar la agenda a trabajar cada mes.

Este contacto directo con la supervisión, en palabras de la directora y subdirectora del jardín de niños, “ajusta en todo momento nuestras labores, porque tenemos la información directa todo el tiempo”. “La revisión constante de la supervisora y su auxiliar hacen que cada una de nosotras cumpla con los propósitos acordados en cada sesión de consejo” (directora y subdirectora, 2020). La directora puede ausentarse en cualquier momento en que sea solicitada a reunión de directivos por parte de la supervisión de zona. En estas ocasiones la subdirectora toma su lugar para coordinar la cotidianidad escolar, como el cuidado de entradas y salidas de la escuela, que cada profesora cumpla con sus actividades planeadas, evitar accidentes o incidentes, así como que los padres de familia recojan al alumnado en su totalidad.

La subdirectora funge como apoyo administrativo en la dirección de la escuela, es decir, que todos los planes, resultados y matrícula se mantenga en orden de acuerdo con lo establecido por la Secretaría de Educación Pública. Esto quiere decir que se mantengan los perfiles de ingreso y egreso en una misma métrica que se acerque a ellos y evite la deserción escolar. El envío de evidencias de lo que se lleva a cabo en el centro escolar debe ser recopilado por los directivos, además de codificado y estructurado con un informe que demuestre lo que está evidenciado en las actas evaluativas y boletas. Para ello, los consejos técnicos escolares permiten el diálogo de docentes, directivos, promotores y practicantes, a fin de plasmar los resultados mensuales y del ciclo escolar.

Algo que debe resaltarse, porque fue confirmado también mediante el trabajo de campo, es que la formación de los directivos, profesoras y supervisoras del plantel en estudio (lo cual podría repetirse en planteles similares del estado de México y del país) se da en algún plantel de la Escuela Normal (en alguna de las distintas modalidades de licenciatura en Educación que ofrecen éstas). Su ingreso a la plaza docente que ocupan se dio en “automático” después de cursar la normal⁷⁰ y su preparación les dio paso -a aquellas que eligieron ocupar un puesto diferente al de

⁷⁰ Algo que se modificó en la reforma del año 2013 citada en la primera parte de la investigación. La cual determinó que todas las normalistas deberían de hacer un examen para ingreso, permanencia y promoción de plazas docentes.

la docencia- a un puesto administrativo y de coordinación como lo es la dirección y supervisión.

Esta situación es distinta para el caso de las promotoras, quienes se han formado de diferente manera: la promotora de artísticas proviene de la Escuela de Bellas Artes de Toluca; la promotora de salud que es egresada de la Universidad Autónoma del Estado de México; y la promotora de inglés es egresada de la Universidad Autónoma del Estado de México.

En el aula, lo que ahí se produce-construye, está siendo regulado en cada momento por las profesoras. Son ellas quienes tienen como práctica cotidiana posibilitar que sus alumnos generen acciones de conocimiento. Sus labores incluyen hacer que los procesos de aprendizaje se vean reflejados en una tecnología intelectual, que es la acuñación del conocimiento adquirido y procesado para ser representado artefactualmente. Estas formas de acuñar el conocimiento son evidencias para las profesoras. Tales instrumentos documentales son integrados a una carpeta al inicio del ciclo escolar, misma que es parte de un expediente personal del alumno, abierto cada año, desde su ingreso hasta su egreso.

A partir de los datos generados mediante trabajo campo, se puede asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje está constituido por la articulación y operación de técnicas e instrumentos sin los cuales se volvería casi imposible sostener que se produjo conocimiento. En primer lugar, está la planeación, misma que las profesoras deben realizar con antelación al ciclo escolar y estar presentando a las autoridades periódicamente. No sólo es una operación mental (consistente en proyectar acciones a realizar), sino un tipo de documento que debe cumplir con características específicas y puntuales, porque debe ser avalado por las autoridades. Es más, la planeación se rectifica en el primer mes del ciclo con base en un diagnóstico de grupo. Este último también debe tomar cuerpo en un documento que auxilia a las profesoras a nivelar a sus alumnos y seguir con el perfil del grado correspondiente. La planeación, las carpetas y el expediente son revisados y consultados por los directivos, el condensado del centro escolar es revisado a su vez por la supervisión. Esta documentación pareciera no tener una relación directa con el trabajo cotidiano,

pero al establecer los encadenamientos permite entender la materialización de dichas inscripciones, así como el significado de las actividades (Latour y Woolgar, 1995).

Las actividades cotidianas de las docentes están condicionadas por la producción y uso de objetos específicos que se habilitan como elementos importantes para la producción de conocimiento. El trabajo de campo reportado en el capítulo precedente así lo acredita. Pero, además, está la parte consensual: el CTE escolar tiene como propósito la exposición y aval colectivo de los resultados mensuales por parte de las profesoras. En CTE se sigue una guía dictaminada por los acuerdos de la Secretaría de Educación Pública para cumplir con los estándares del perfil de egreso de cada nivel de educación. Estos se armonizan con las reuniones de directivos por zona y en coordinación con la supervisión escolar. De manera vertical “bajan” las instrucciones o puntos particulares a tratar en el CTE de cada centro escolar. La orden del día, que es el eje articular de las sesiones, tiene esta procedencia y se da a conocer con dos días de anticipación, para que las profesoras, promotoras y practicantes se adecuen a las actividades, exposiciones y puntos a tratar en el día de consejo. El CTE es un lugar de exposición de resultados materializados en evidencias “muestra”, en gráficos que delineen lo hecho en el aula a partir del mes trabajado, esto además es muestra de la socialización del proceso de construcción del conocimiento (Latour y Woolgar, 1995).

Las planeaciones deben ser acordadas entre las docentes y autorizadas por la dirección y supervisión. Este acuerdo se extiende hasta el periodo del diagnóstico, en el cual nivelan al alumnado, esto se hace en conjunto entre profesoras-promotoras-practicantes, siendo supervisado y direccionado para su aplicación. En caso de no haber un acuerdo entre promotoras y profesoras-practicantes, la dirección interviene junto con la supervisión para entablar un acuerdo de trabajo colegiado.⁷¹ Si el desacuerdo persistiera, se desahoga en el CTE, para que el colegiado intervenga, se dialogue y se acuerde (mediante un informe escrito) el

⁷¹ Se ha referido al colegiado como la integración del cuerpo docente, directivos, supervisores, practicantes y promotoras.

trabajo en conjunto. El acuerdo se firma por parte de todas las integrantes y se envía a la supervisión.

El acuerdo permite a las comunidades producir, inscribir, el conocimiento, en este caso, se muestra al colegiado de una comunidad escolar estableciendo las redes para el tejido de la educación (Arellano, 2017).

Cada planeación de las cuatro promotoras (educación artística, educación física, salud e inglés) está estructurada bajo los perfiles de egreso del grado y en el caso de estudio, del nivel preescolar. Esto se resume en palabras de las promotoras en: “la creatividad para expresar de diversas formas sus emociones” (Promotora de educación artística, 2020); “en conocer, entender y cuidar su cuerpo, su alimentación para tener calidad de vida” (Promotora de salud, 2020); “en conocer, expresar y usar el vocabulario en inglés para su vida diaria como herramienta de aprendizaje” (Promotora de Inglés, 2020); “en conocer los alcances y límites de su cuerpo para realizar no sólo actividades que ayuden a ejercitarlo, sino para reconocer que cada parte tiene una función específica” (Promotora de educación física, 2020). Además, sus planeaciones deben coadyuvar en las planeaciones de las profesoras a fortalecer los campos de formación y áreas de desarrollo. Cada una de ellas genera su propia carpeta de evidencias, con artefactos elaborados por los alumnos en los que se muestran las actividades practicadas, y el uso de fotografías o videos que muestren el avance alcanzado para ser presentado en el consejo técnico escolar.

El aula está construida a partir de las prácticas diarias del ciclo escolar, que están reguladas por un calendario establecido por la Secretaría de Educación Pública. A partir del mismo se estructura la planeación, el diagnóstico y la reestructuración de la planeación. El accionar de la profesora del tercer año grupo “A” se complementa con la intervención de la practicante, quien cursa el último año de la licenciatura en educación preescolar. Esta práctica consta de la aplicación de las actividades que darán pauta al proceso de construcción de conocimiento de los alumnos. Dichas actividades se dividen en campos de formación (lenguaje y comunicación,

pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social) y en áreas de desarrollo (artes, educación socioemocional y educación física).

Cada actividad se coordina en conjunto: la profesora C. lleva a cabo la planeación del primer semestre del ciclo escolar, dando guía a la practicante sobre cómo se deben establecer las actividades con los alumnos, de qué manera deben ser registradas las asistencias, participaciones y las evidencias, así como la creación de la carpeta de éstas y la conformación total del expediente por ser el último grado. En este punto, cada actividad debe quedar debidamente registrada con las evidencias de los alumnos, en las que están plasmadas sus intervenciones y maneras de acuñar lo que han aprendido, a través de las indicaciones dadas por la profesora y la practicante.

La inscripción es el vehículo por el cual se materializan dichas evidencias, tienen una referencia circulante, cuando se alinean, explicitan la forma de la representación de cada alumno, del grupo y en un determinado momento un grado, por ejemplo, el tercer grado (Latour, 2001).

En la primera sesión del CTE se discute respecto a los resultados antes y después del diagnóstico, las medidas que han sido tomadas para reestructurar la planeación, las actividades que se llevarán a cabo, así como la focalización de alumnos respecto a su desempeño. El primer corte de avances del ciclo escolar se presenta en la segunda sesión, haciendo uso de las evidencias que se han hecho parte de la carpeta; estas a su vez se muestran en comparación con las adjuntas en el expediente de los alumnos. En este caso se exponen aquellos alumnos que se han focalizado como avanzados, intermedios, en rezago o en riesgo de deserción escolar.

El continuum de la representación de lo que sucede en el aula, se socializa a través de las inscripciones que, ahora se puede decir, son resultado de la tecnología intelectual que da el encadenamiento de una cotidianidad desplazada entre el aula, el CTE y las juntas bimestrales con los padres de familia.

La representación de la comunidad es explicitada a través de este orden material, gestado en las inscripciones de que nos dan muestra de su circulación para su socialización (Arellano, 2011).

IV.I La traducción como enlace del encadenamiento del aula en la cotidianidad escolar

Dentro de las inscripciones que se están produciendo dentro de la construcción del conocimiento (debe señalarse el continuum en todo momento) juega un papel importante la traducción. Esto último debe ser entendido como agrupaciones inéditas que son el resultado de conjugaciones simbólicas, materiales y sociales, producidas por la interacción de los agentes en colectivo (Arellano, 2011). El proceso de traducción se inscribe como conocimientos, artefactos y formas sociales que les dan sentido a las representaciones de ese proceso de construcción de conocimientos.

De acuerdo con los datos generados etnográficamente, la planeación surge de la traducción del modelo educativo vigente, que estipula el perfil de egreso por grado y, en el caso de estudio, de egreso de la educación preescolar. Tomando en cuenta los campos formativos y áreas de desarrollo, que en el modelo se describen de acuerdo con un conocimiento-aprendizaje esperado. La profesora C. genera su planeación respecto al tercer grado, en el cual se plasma una estructura para cada actividad, así como una serie de propósitos, actividades permanentes y complementarias, con un tiempo de aplicación, como con una forma de evaluación, que consiste en hacer visible aquellos resultados obtenidos.

La traducción teje los encadenamientos de los cambios de lo práctico a las materialidades, es decir, una manera de representar lo acontecido para ser socializado en un ente que permite el movimiento de los resultados obtenidos en el aula de clase (Arellano, 2011).

Este proceso de traducción del modelo a la planeación conlleva otra serie de encadenamientos. El hacer de la inscripción escrita un ente de oralidad es un proceso de traducción y representación. En este caso, la inscripción es representada por la Profesora en el CTE, desde la primera sesión; ahí se

retroalimentan en colegiado y se autoriza su aplicación en el aula.⁷² La autorización viene por parte de la directora, subdirectora y supervisora. Dichos encadenamientos de transformaciones materiales (Lynch y McNally, 2006) son el puente entre lo inscrito, representado y socializado para entender la artificialidad del conocimiento.

Ya para la quinta sesión ordinaria del CTE (celebrada el día 6 marzo) se establecen los acuerdos para atender a los alumnos en situación de rezago escolar; así mismo, es visible la coordinación de la subdirectora para hacer trabajar a las profesoras en colegiado, dando la indicación a través del enunciado “trabajar en pares” en el ciclo escolar en curso y en los posteriores, para que las metas y objetivos planteados en el programa de mejora continua logren ser materializados. También hace hincapié en reducir el rezago y la deserción del alumnado. Otro acuerdo es el de dar acompañamiento y seguimiento a los alumnos que presenten dificultades respecto al grado que cursan, apoyándose las veces que sea necesario en el colegiado, que puede contribuir con experiencias en casos similares para su resolución. De la misma manera se toma el acuerdo de pedir el apoyo del personal de U.S.A.E.R. en los casos que lo requieran. En esta sesión del CTE se exponen los avances y logros respecto al mes trabajado; todo esto se firma en el informe de la quinta sesión. Dicho informe no es sino un documento que reúne una serie de inscripciones de lo abordado en la sesión, siendo una representación del acuerdo gestado en ella para ser a su vez, una traducción-inscripción de evidencia para la supervisión, instancia esta última que avala lo que se trabaja en la zona escolar y lo hace con base en dichas inscripciones. Como puede verse, los encadenamientos se siguen entrelazando más allá del CTE del jardín de niños.

Se debe resaltar que estas traducciones son comprensibles, entendidas y acordadas por la comunidad escolar-colegiada, debido a su formación académica. Que en un primer momento las adentra a una serie de conocimientos que les permite decodificar y codificar el sentido educativo preescolar. Esto es puntual para que se puedan gestar los hechos educativos, es decir, para que la producción de

⁷² Aquí se acuerda la aplicación de un plan diagnóstico, la profesora argumenta el porqué de llevar a cabo de esta manera ese proceso y se retroalimenta con el colegiado para acordar una reestructuración o bien, su aplicación tal como fue representada por la profesora.

conocimientos se plasme bajo la denominación “proceso de enseñanza-aprendizaje”.

El encadenamiento de la traducción se aplica constantemente en el aula: en cada actividad, en su práctica desde el planteamiento pedagógico que da cabida a las inscripciones artefactuales como evidencias materiales, en la tecnología intelectual, en la resolución de problemáticas supuestas bajo escenarios donde se pone énfasis en las expresiones del lenguaje y la comunicación (por mencionar un ejemplo), la identificación del espacio-tiempo, así como del contexto. De hacer uso de los medios objetuales para responder incógnitas planteadas por la profesora y la practicante.

Las prácticas, comprometen las capacidades cognitivas, el uso de las disponibilidades materiales y las formas en las que se inscriben lo dado para evidenciar por parte de la profesora (Arellano, 2011). Este entramado representa la clave para el entendimiento de la traducción como un eslabón del proceso de construcción de conocimiento (Goody, 2005).

Todo ello a su vez se traduce en inscripciones denominadas como evidencias, que materializan cada actividad y que sirven para ser traducidas en una inscripción bajo el registro evaluativo, que además se nutre en todo momento de la observación bajo unas notas que sustentan las evidencias materiales.

Esta cadena se prolonga a cada sesión del CTE, donde son presentadas las inscripciones como evidencias del avance en búsqueda del perfil de grado y egreso, siendo socializadas para su explicitación, argumentación y retroalimentación. Quedando asentadas en un acta informativa que se nutre del colegiado, que ha acordado el avance en respuesta a las metas y objetivos del centro escolar. Estos acuerdos se autorizan por la directora, subdirectora y supervisora. Se debe reiterar este proceso, ya que los acuerdos permiten que las inscripciones, su representación y socialización tengan una coordinación colectiva para su uso-práctica en colegiado.

La traducción educativa circula bajo la práctica de enunciados que dan cabida al proceso de construcción del conocimiento y, a su vez, a la formación de

inscripciones que materializan ese hecho colectivo. Un enunciado se formula como una acción a seguir respecto a una actividad cotidiana, justo como las que se llevan a cabo en el aula para ejecutar la planeación, para registrar dichas actividades, para inscribirlas y representarlas, así como para ser socializadas.

IV. II La generación de inscripciones como encadenamientos del continuum de la traducción-tecnología intelectual-representación-socialización

Se ha explicitado el proceso de traducción como uno de los primeros encadenamientos del continuum del proceso de construcción del conocimiento. La artificialidad del hecho educativo se desplaza a través de grafías, archivos, documentos, que son la materialidad inscrita de los procesos de enseñanza aprendizaje. Estas inscripciones asumen el papel de circularidad, puesto que, están siendo creadas, presentadas y representadas bajo la periodicidad de un ciclo escolar, que responde a un año, que se proyecta en dos ciclos más para formular el egreso del alumnado en un ente transferible al próximo nivel escolar, a partir de una boleta evaluativa y un expediente personal. Pero las inscripciones no son finalidades en sí, sino encadenamientos que permiten el desplazamiento del alumno, la estabilidad del conocimiento educativo como institución y como comunidad que se representa y socializa con base en ellas.

Las inscripciones son generadas en momentos determinados, bajo modelos que plantean un quehacer, pero que no rigen en su totalidad la dinámica de un centro escolar, sino que son contextualizadas, en el espacio y tiempo de las comunidades que hacen uso de ellas, de ahí que uno de los esbozos de la etnografía de laboratorios sea la de observar la contingencia de estos hechos para hacer explícito el acuerdo y las condiciones en las que se están gestando. Además, es necesario resaltar que las inscripciones son resultado de prácticas en un lugar determinado, por lo que esto le da la característica para el encadenamiento con la representación, es decir, las características del espacio-tiempo en un lugar determinado (Arellano, 2011).

Los encadenamientos resultados de la traducción dada en la interacción de la comunidad son mediados por las inscripciones. Su eficacia depende de la

pertinencia de la traducción realizada de los elementos orales, gesticulatorios, objetuales-simbólico-naturales. Que como bien ya ha sido abordado, se dan por el preámbulo formativo académico de las profesoras, su interacción podrá variar debido a las generaciones a las que pertenecen las profesoras, a los modelos y el contexto en el que se están aplicando, así como de los agentes que son parte de la elaboración de dichas inscripciones.

Las inscripciones circulan dando paso a la generación de textos, imágenes-artefactos y la organización social como representación de ese enlace; de la tecnología intelectual de la que se dispone para inscribir-acuñar el proceso de construcción del conocimiento. Una inscripción nos permite entender esa realidad de donde está siendo generada, pero es deber del antropólogo mostrar los eslabones del continuum del proceso de su construcción para hacer explícito el conjunto de prácticas-técnicas.

En el centro escolar la circulación de enunciados da pauta a la traducción e inscripción del que hacer educativo. La indexicalidad (Wolf, 1982; Hymes, 1972 en Guber, 2011) es un pilar de la circulación comunicativa, que hace que la comunidad entienda, traduzca e interaccione con base en los modelos y presupuestos de la secretaría de educación pública. La primera inscripción se suscita en la planeación diagnóstica, donde se inscriben aquellos acuerdos del cómo proceder en el aula para la cotidianidad educativa, en búsqueda de un perfil de grado que sume a las metas y objetivos del centro escolar. En la planeación diagnóstica se perfila un componente curricular (por ejemplo: área de desarrollo personal y social) que se orienta bajo una particularidad (educación socioemocional) dos organizadores curriculares (autorregulación y expresión de las emociones) de los cuales se asigna un aprendizaje esperado a observar (reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo y expresa lo que siente).

Dicha planeación diagnóstica se basa en un tiempo; este puede ser en el primer mes, por ejemplo; en el caso de la profesora C., ella aplicó su planeación diagnóstica en las primeras dos semanas del ciclo escolar. Ella menciona que el diagnóstico se suma a una junta grupal o en su defecto entrevistas con los padres

de familia, que le auxilian a establecer criterios para conocer a sus alumnos en los ámbitos académicos y personales, esto genera una manera de proceder en los siguientes meses, como el dar acompañamiento o seguimiento a determinados alumnos, toda esta información se recopila en un expediente personal, y en el de evidencias. Algo que debe puntualizarse es que tanto la planeación diagnóstica como la del resto del ciclo escolar, toma en cuenta los espacios donde se suscitará la interacción de la actividad a realizar, como lo es en un primer momento; el aula de clases, el patio escolar, la biblioteca o el auditorio. Además se hace referencia a los recursos para que estas actividades tengan un apoyo, este va desde las cuestiones materiales (hojas, colores, imágenes, películas, libros) el uso del cuerpo (el caso de educación física por ejemplo, o las canciones para hacer referencia a la cuestión del pensamiento matemático haciendo uso de los dedos de las manos, así como para hacer referencia a acciones como guardar silencio, sentarse, levantarse) y el lenguaje-habla para establecer un dialogo que sitúe la expresión de las ideas o argumentación de resolución de problemáticas supuestas.

La traducción de este plan diagnostico vuelve a suscitar otro acuerdo con el colegiado. Después de su aplicación, la profesora C. ha recopilado y generado una carpeta de evidencias de cada alumno, observando el desempeño y comparándolo con su expediente personal, de modo que suscita la comparación para tomar los referentes del antecedente y su actividad del grado que cursa⁷³. Es a partir de ello que las inscripciones son generadas tomando como punto de partida sus notas resultado de la observación, así como de las evidencias materiales de cada alumno. Después de representar el encadenamiento de traducciones inscritas del plan diagnóstico, la profesora C. reestructura el plan diagnóstico para los meses siguientes, tomando en cuenta los resultados de la primera parte de aplicación. Esto se suscita en el consejo técnico escolar del primer mes del ciclo en curso, donde es acordado lo que se hará sucesivamente.

⁷³ Estos datos han sido recopilados en charlas informales con la profesora C. en un momento en el que ella se encontraba ordenando los expedientes de los alumnos, mostrando al investigador las evidencias del alumno Burroughs y el plan diagnóstico. Así mismo la directora expone los mismos puntos en el mismo día en el tiempo de receso y explica la reestructuración de la planeación después del plan diagnóstico.

El aula es el espacio de interacción de la profesora C., la practicante, los alumnos; las promotoras, así como de los padres de familia. La supervisora, su auxiliar, la directora y subdirectora también fungen en este espacio las veces que hacen visitas de revisión.

En la aplicación de las actividades que tienen establecido un tiempo y una manera de hacer visible su evaluación, la profesora y la practicante hacen una traducción de la planeación en forma de enunciados (las indicaciones del día: como por ejemplo; decir presente en el pase de lista, la participación en las actividades, su materialización en dibujos, grafías o en la exposición argumentativa para resolver o responder a ciertas interrogantes o cuestionamientos) para después hacer una traducción del resultado y generar la inscripción diaria de cada actividad, como lo es la recopilación de evidencias, la anotación de observaciones por parte de la profesora, la toma de fotografías o videos para sustentar la aplicación y resultados de una planeación con un fin específico de acuerdo a un área o campo formativo.

Por ejemplo; en el día 1 de la etnografía del mes de febrero, el campo formativo es el de lenguaje y comunicación, para ello la planeación promueve una actividad de lectura-comprensión. En la cual los indicadores son: identificar a los personajes de un cuento, señalar sus características, hacer explícito el tiempo y espacio de la narración, a fin de señalar el orden cronológico de los sucesos. Para observarlo, la actividad es la participación del alumnado a partir de la exposición de sus puntos mediante la argumentación; así como la elaboración de un dibujo que represente al personaje que elijan. La practicante y la profesora elaboran un cuadro donde se señala al personaje y sus características “¿cómo son? ¿qué hacen?” y además su descripción física. Cada alumno participa mediante la coordinación de la practicante quien guía la actividad mientras la profesora C. elabora anotaciones de las participaciones de los alumnos, así como de los que no participan.

Las actividades en este día se pueden ver entrelazadas con las de la promotora de educación artística, quien da una serie de indicaciones tras observar un video donde se ve a un mimo hacer diversos movimientos. La promotora guía su actividad mediante los indicadores del reconocimiento del personaje, describirlo, mencionar

qué hace, cómo lo hace, y para ponerlo en práctica pide hagan lo que hace un mimo mediante las indicaciones que ella emite bajo enunciados como “quedarse quieto con las palmas al frente sin hacer ruido”. Se debe señalar que en esta serie de actividades la profesora y practicante coordinan, a su vez la profesora toma nota de lo que observa de cada alumno.

Lo dado y construido en una actividad como la antes descrita, es una de las observaciones (Lynch y McNally, 2006) que da cabida al análisis de la representación del proceso de enseñanza aprendizaje, quedando las inscripciones como evidencias de dicha representación.

Una de las evidencias de este día son la fotografía de los alumnos realizando las actividades, los registros de observación, la materialización de la actividad como lo es el dibujo de cada personaje, en ese dibujo los alumnos practican su grafía al plasmar su nombre debajo de cada dibujo.

El registro constante de observaciones y las evidencias materiales permiten la gestación de la traducción de inscribir sobre inscripciones, es decir, la manera en que se han acuñado los conocimientos de los alumnos y la manera en que serán transformados para ser emitidos como una representación de las actividades de la planeación. Esto se puede observar en el siguiente día- etnografía día 2 del mes de febrero- en el cual la primera actividad es que los alumnos reconozcan el día en el que están interactuando, para ello deben elaborar la fecha gráficamente en colectivo mediante la participación al azar y el apoyo mediante comentarios al compañero que pasa al pizarrón. Esta serie de actividades permanentes son registradas de la misma manera por la profesora C. de manera cotidiana, puesto que en ella se ve la aplicación de los procesos que los alumnos han llevado mediante su formación en el proceso de construcción de conocimiento: enseñanza-aprendizaje.

Para este segundo día, se refuerza el campo formativo de lenguaje y comunicación, pero esto no quiere decir que no se empleen actividades permanentes como cantar una canción con base numérica que además de reforzar el campo formativo del pensamiento matemático, hace que la profesora y practicante puedan coordinar de manera ordenada a los alumnos en el aula de clases y que todos estén siendo

participes de las actividades. La actividad es indicada por la profesora y la practicante, quienes piden la elaboración de un cuento en equipo, en este caso ellas coordinan la composición de los equipos y observan cómo es que elaboran cada cuento, quiénes están participando, quiénes no lo hacen, esto se suma a las observaciones de la profesora y su registro. Cada equipo expone su cuento con el dibujo elaborado, los compañeros al final de la narración deben señalar a los personajes, sus características, y el orden cronológico de los sucesos. Todo esto está siendo registrado mediante fotografías y las anotaciones respectivas de la profesora C., mientras que la practicante coordina la actividad.

Esta serie de inscripciones conforman una bitácora o rubrica que señala el campo de formación académica o el área de desarrollo (por ejemplo: “lenguaje y comunicación”) de uno a dos organizadores curriculares (“literatura: producción, interpretación e intercambio de narraciones”) el aprendizaje esperado (por ejemplo: “construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar”) y la observación (por ejemplo: “muestra interés al comunicar sus ideas para crear narraciones a través del lenguaje escrito y oral, genera pausas para dar secuencia y escucha lo que sus compañeros dicen sobre las narraciones”). El encadenamiento de traducciones e inscripciones se visualizan en cada representación de estas en los consejos técnicos mensuales, así como en los tres cortes evaluativos hasta generar la boleta evaluativa que hará que el alumno pase al siguiente grado, o en el caso del 3er grado grupo A; el desplazamiento del alumno al nivel primaria como ente transferible a partir de la inscripción que representa el hecho educativo preescolar: asentar los conocimientos del perfil de egreso producto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La generación de inscripciones en el ámbito educativo es incesante, ya que sus procesos deben ser explicitados, traducidos y representados a la comunidad educativa para acordar que se está gestando el hecho educativo; que es el proceso de construcción del conocimiento: enseñanza-aprendizaje. Pero estos no solo son socializados ante el centro escolar y su comunidad, sino ante una estructura

educativa y la sociedad que se encargara de que esos conocimientos sean venideros en la interacción de estos alumnos como ciudadanos.

La representación nace de la socialización, que es un proceso característico de una comunidad, las dinámicas cotidianas a las que se apela constantemente como lo son las actividades de los campos formativos, son una muestra de la cultura educativa. Ello distingue la producción de dicha comunidad, denostándola como productora de conocimientos definidos en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Sánchez, 2005). La comunidad escolar nos demuestra la cadena de intermediarios sin rupturas, con elementos irrompibles (Lynch y McNally, 2006) para la visibilidad de una serie de inscripciones entrelazados para representar al conjunto de actores y sus prácticas.

IV. III La tecnología intelectual: un eslabón para el dispositivo de acuñación inscripción-representación.

La tecnología intelectual es aquel dispositivo que enlaza el lenguaje, habla y la escritura-inscripción como una manera de representar el conocimiento de un grupo (Goody, 2005). Observar este encadenamiento, devela el proceso bajo el cual se construye un conocimiento colectivo. El hecho educativo en un centro escolar tiene estos dispositivos para generar cotidianidades que traducen, inscriben, traducen, representan y socializan los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo acuerdos que, por sí mismos hacen concreta la representación. Todo aquello que ha sido acordado en colectivo para direccionar las prácticas de los agentes, es un hecho en sí mismo.

Los días 5 y 7 en la etnografía del mes de marzo nos auxilian a ejemplificar esta conceptualización. En ambos días, la practicante y la profesora C. generan un dialogo con base en preguntas que, los alumnos responden de acuerdo con sus experiencias, todo ello esperando participar a mano alzada. La practicante y profesora explican el porqué de clasificarla basura y cómo hacerlo. Para ello refuerzan las indicaciones con un video que explicita lo ya mencionado por la docente y su auxiliar. Nuevamente se generan preguntas para que los alumnos expliquen lo que han visto. Se estipula una actividad que consiste en la participación

de los alumnos divididos en dos equipos, para que muestren lúdicamente como es el proceso de clasificación, la practicante coordina la actividad, mientras la profesora toma notas y fotografías (evidencias).

En el mismo día, la promotora de educación artística estipula una actividad en la que se indica escuchar sonidos emitidos a través de una bocina y un teléfono celular, a fin de identificarlos y poner una ficha sobre alguna de las imágenes que se encontraban en una hoja repartida al grupo por parte de la promotora. Lo que los alumnos hicieron fue entrelazar lo que escuchaban con alguna de las imágenes, esto, era observado, traducido e inscrito por la profesora, así como por la promotora.

Para el día 7 de la etnografía del mes de marzo, la profesora coordina la actividad mediante un texto denominado “Mi álbum” ella escribe en el pizarrón la grafía del número 20, indicando a los alumnos buscar ese número en su libro. Pregunta que es lo que observan en la imagen de dicha página a lo que los alumnos contestan “una fiesta”, la profesora les dice que la respuesta es correcta y que deben de contar el número de velas en el pastel, identificar el número de invitados, el número de globos, platos y serpentinas.

En las participaciones que la profesora asigna y en una observación superficial parecieran ser aleatorias (no lo son ya que la profesora a partir del diagnóstico da acompañamiento y seguimiento a los alumnos que así lo requieran en medida de sus avances de grado) genera interrogantes para conocer la manera en la que los alumnos han logrado llegar a dicho resultado. Estas participaciones se suman a la de generar la grafía en el pizarrón por parte de cada alumno. La actividad concluye con la pregunta de la profesora C. refiriendo a qué objeto tiene mayor presencia en la fiesta. Los alumnos han contestado que para llegar al resultado han señalado los objetos para su conteo, han contado usando los dedos de sus manos y han hecho grafías que unan los objetos para saber cuál tiene mayor presencia para el resultado de la última pregunta (el alumno Cave hizo uso de este método representándolo en el pizarrón). La profesora toma nota de lo que observa, y escucha de las participaciones de cada alumno, así mismo toma fotografías de los sucesos.

En ambos días se explicita la manera en que la tecnología intelectual está creando los encadenamientos para el proceso de construcción del conocimiento. Comenzando por el lenguaje y el habla para hacer posible la comunicación de los enunciados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo son las indicaciones del quehacer en las actividades, los diálogos entre docente-alumno-practicante que se materializan en grafías a través del pizarrón, el libro, las hojas empleadas con instrucciones gráficas. Estas son traducidas en evidencias por medio de fotografías y las notas de la observación que la profesora captura-inscribe para representar su logro de avance que se adjunta en el expediente y carpeta de cada alumno. Dichos encadenamientos están siendo orientados por la planeación que en sí misma es una búsqueda del perfil de egreso abarcando cada campo y área de desarrollo.

En el consejo técnico escolar la tecnología intelectual establece la forma en la que se presentan los avances de cada grado-grupo, el dialogo para argumentar las exposiciones y retroalimentaciones. Así mismo la forma en la que están inscritos los reportes de evaluación y las inscripciones que generará el consejo técnico para su representación como centro escolar ante la supervisión y zona escolar son una manera explícita de la tecnología intelectual.

Tomando el ejemplo de la quinta sesión ordinaria, las exposiciones de las profesoras de cada grado respecto a los alumnos en situación de rezago escolar se da mediante el dialogo, la muestra artefactual de la creación de los alumnos (por ejemplo; la oruga numérica del alumno Burroughs del 3 "A") y el acuerdo de las medidas a tomar después del consejo, quedando esto inscrito en un acta informativa firmada por el colegiado, respaldada fotográficamente e inscritamente a partir del llenado de formatos, como en el de la sesión que consistía en plasmar los avances de los alumnos con rezago.

Los encadenamientos ya argumentados con anterioridad entablan la representación, entendida como un hecho acordado por el colectivo para ser el referente de la práctica cotidiana.

IV. IV Representación: un acercamiento al hecho educativo

El carácter sociocultural de la representación perfila al investigador al seguimiento del proceso de construcción de la misma. Esta se encuentra dotada del lenguaje-habla-corporeidad, así como de su materialización simbólica-artefactual-objetual. Para el ámbito que aquí compete a esta tesis, analizar y explicitar el continuum hasta ahora mencionado asume que no hay fracturas-cortes en el mismo, sino encadenamientos que entrelazan las prácticas del colegiado en el centro escolar.

Desde la antesala de un CTE extraordinario (que se lleva a cabo como preámbulo para la presentación de la planeación diagnóstica que se dialoga en el colegiado y que se reestructura con base en los resultados obtenidos, traducidos en inscritos para la continuación de la planeación escolar⁷⁴), se esbozan los primeros encadenamientos de lo que se realizará en el ciclo escolar. La profesora C. ha mostrado el planteamiento de su plan diagnóstico, su plan individual, con las firmas de la dirección, que han sido acordados para llevarse a cabo en el primer mes del ciclo escolar. Además, la profesora C. ha mostrado algunas evidencias de las carpetas de los alumnos, producto del momento en que se aplicó este diagnóstico, así como evidencias de los meses posteriores. Cabe mencionar que la planeación diagnóstica-ciclo escolar, se estructura de acuerdo con el programa de mejora continua que se contextualiza con base en los grados que ya han se han cursado con anterioridad.⁷⁵

La representación está constituida por representaciones-inscripciones, es decir, para conocer la representación total que nos lleva al hecho educativo; es preciso

⁷⁴ Que como se menciona en la etnografía del jardín de niños; la segunda parte es complementada con la intervención de la practicante, que en un primer momento solo figuraba como coordinante de las actividades, en el segundo momento su figura es de intervención para dirigir alguna de ellas con la guía y seguimiento en todo momento por parte de la profesora.

⁷⁵ Por ejemplo; las profesoras de primer grado tomarán como referente las experiencias que sus compañeras del segundo y tercer grado hayan tenido respecto a los años cursados. Algunas de ellas han pasado al grado posterior con su grupo en totalidad o mixto (combinación de alumnos de diferentes salones) o bien, alguna profesora ha sido colocada por los directivos en otro grado. Esto se hace para tener rotación de profesoras, su experiencia es la que hace que preponderen de forma continua en un determinado grado, aunque la rotación sirve para tener mayor experiencia y enriquecer al colegiado. La directora ha mencionado todo ello en una charla informal, mostrando algunos gráficos de las profesoras a lo largo de los ciclos escolares en diferentes o en el mismo grado).

observar que se encuentra constituida por los acuerdos materializados en las inscripciones de las actas informativas de sesiones del CTE, producto del preámbulo diagnóstico a aplicar, su aplicación y la planeación subsecuente con base en los resultados obtenidos. Dicho en pocas palabras, lo que se debate en el CTE es el quehacer de la aplicación en un primer momento y la aplicación de ese primer acuerdo. En las siguientes sesiones se debatirán los resultados obtenidos por cada mes en cada área de desarrollo y campo formativo.

Ya en lo que son las actividades cotidianas en el aula, el trabajo de la profesora C. junto con la practicante conlleva la traducción de la planeación a las actividades diarias y consecutivas, para lograr los propósitos de la planeación que se encuentran ligados al programa de mejora continua y éste, a su vez, al modelo educativo vigente: “Aprendizajes clave para la educación integral”.

Un ejemplo es el día 5 de la etnografía del mes de febrero, en el cual se abordan dos actividades respecto a dos campos formativos.

Primera actividad

Campo Formativo	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizaje esperado	Finalidad	Actividades permanentes	Tiempo Espacio Materiales	Evaluación
Pensamiento Matemático	Número, álgebra y variación	Número	Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10 en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional	<p>Clasifican colecciones usando un criterio cuantitativo.</p> <p>Comunican con diferentes recursos gráficos un grupo de colecciones que tienen la misma cantidad de elementos</p> <p>Escriben y usan los números del 1 al 10 para comunicar la cantidad de varias</p>	<p>Saludo/Fecha</p> <p>Registro de asistencia</p> <p>Lavado de manos/Refrigerio/Recreo</p>	<p>Tiempo: dos días</p> <p>Espacio: Aula</p> <p>Materiales: Animalitos</p> <p>Bolsas</p> <p>Cajas</p> <p>Fichas</p>	Por medio de la observación directa a través del registro en el diario

				colecciones que tienen la misma cantidad de elementos			
--	--	--	--	---	--	--	--

Segunda actividad

Campo Formativo	Organiza dor curricular 1	Organiza dor curricular 2	Aprendizaje esperado	Finalida d	Actividades permanente s	Tiempo Espacio Materiale s	Evaluación
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Mundo natural	Cuidado del medio ambiente	Participa en la conservación del medio ambiente y propone medidas para su preservación, a partir del reconocimiento de algunas fuentes de contaminación del aire, agua y suelo.	Que los niños participe n en la conserva ción del medio ambiente	Saludo/Fecha Registro de asistencia Lavado de manos/ Refrigerio/ Recreo	Tiempo: 1 día. Materiales : Cinturones de fieltro, colas, basura, cubo de participaci ón papel bond	Por medio de la observación directa de su participación en la conservación del medio ambiente a través del registro en el diario

Tablas elaboradas por el investigador a partir de la planeación de la segunda parte del ciclo escolar con la información otorgada por la profesora C. y la practicante.

Estas dos actividades se desarrollaron después de la actividad permanente, que fue el saludo general del grupo, así como el pase de lista. Esto puede demorar 15 minutos entre la llegada total de los alumnos (ese día al menos 6 alumnos de los 19 asistentes llegaron con retardo). La practicante coordinó la actividad anotando en el pizarrón tres símbolos, y tres preguntas, las cuales estaban relacionadas en primera instancia al reciclaje y la segunda de acuerdo con lo que los alumnos saben respecto a la contaminación. Las participaciones fueron tomadas de acuerdo con el orden en cómo se levantaron las manos de los alumnos (Clastres, Pizarnik, Benedict) mientras la practicante coordinó la actividad la profesora C. tomó nota de las participaciones. La actividad posterior consistió en que los alumnos contestaran a las interrogantes sobre la contaminación; la profesora intervino mostrando que los signos antes de las letras hacen alusión a una pregunta. La practicante continuó con las participaciones (Burroughs, Benedict) esto fue observado y anotado por la profesora.

En el grupo no todos los alumnos estuvieron atentos a esta actividad, por lo que la profesora intervino con un juego denominado “pato-ganso”. Cada que alguno ganó, colocó su nombre y el número de las veces que esto ocurrió de la misma forma. Esta actividad también fue observada por la profesora, quien generó notas al respecto. La practicante se mantuvo a cargo de la actividad. Para terminar el juego, la practicante entonó una canción que los alumnos repitieron, en ella se mencionaron algunos números que los alumnos señalaron haciendo uso de sus dedos de sus manos.

Como se explicita en el apartado de la planeación, la actividad consistía en el uso de materiales diversos (fieltro, botes) para que ésta se diera de una determinada manera en el aula. La practicante hizo uso del pizarrón y de las participaciones para coordinar la actividad guiada por la profesora C.; a su vez, se incluyeron dos juegos lúdicos para establecer el orden del grupo, lo cual dio continuidad a la segunda actividad.

La profesora y la practicante entregaron bolsas de papel por equipo (en este día hubo tres equipos de cinco alumnos y uno de cuatro alumnos), así como dieciséis

dinosaurios de plástico. En cada bolsa se pidió guardar un número determinado de dinosaurios, cerrar la bolsa y colocar la grafía del número que contenían al exterior de la bolsa, esto con un crayón negro.

Cada equipo fue supervisado por la practicante y la profesora, de esta manera se mantuvo el control del grupo, así como de las actividades.

La actividad consecutiva fue poner una parte proporcional de los dinosaurios en las bolsas, la profesora indicó que, en el equipo de cuatro alumnos, todos deberían de tener la misma cantidad de dinosaurios en sus bolsas, para ello, tuvieron que contar. En el caso de los tres equipos restantes, los cuales estaban conformados por cinco alumnos, la indicación fue, que un alumno tendría un dinosaurio más que el resto, los cuatro restantes tendrían la misma cantidad; la solución para ello fue contar. La profesora tomó nota mientras revisó cada equipo y en algunas ocasiones tomó fotografías, la practicante mantuvo en orden la actividad.

En la segunda actividad queda manifiesta la intervención de la practicante y la guía de la profesora C. en el ajuste del material en uso, que fueron bolsas de papel, dinosaurios de plástico y crayones negros. Algo que resultó notable en los días de la etnografía es la preinscripción por medio de notas: para formular las inscripciones referentes a los avances obtenidos en el mes, la profesora se vale de estas preinscripciones y evidencias materiales-artefactuales (fotografías, la bolsa con las grafías, con los nombres de los alumnos). Son estas acciones las que, a la postre, estarán convirtiéndose en la cadena que da como resultado la construcción del conocimiento. Incluso sería posible dar seguimiento a las inscripciones (desde el cuaderno de la profesora hasta la boleta, pasando por las sesiones del CTE y las conversaciones con la directora o subdirectora del plantel) para acreditar que son ellas las que posibilitan la representación del conocimiento.

Estos encadenamientos no tienen rupturas, puesto que más allá de sentar una linealidad lo que hacen es establecer el continuum de la traducción-inscripción-representación-acuerdo-planeación-práctica-inscripción-representación-socialización. Los ajustes se dan según se susciten necesidades en el contexto del aula y del centro escolar-jardín de niños; es decir, la práctica de la planeación hace

que se coordinen actividades de reajuste en función de lo que se suscite en los CTE a partir de la retroalimentación del colegiado y los acuerdos que ahí se tomen.

En lo explicitado a través de la etnografía del centro escolar, aunado al análisis hasta ahora descrito, el continuum se da desde la traducción del quehacer educativo inscrito y representado en la planeación diagnóstica, que da preámbulo al CTE extraordinario. En éste se acuerda la aplicación y los resultados, que son preinscritos en notas de observación, sumados a las evidencias artefactuales, dan nuevamente la inscripción para ser presentada en la primera sesión del CTE.

Por lo anterior, se puede sostener que la producción incesante de inscripciones a partir de la traducción para ser representadas vuelve al hecho educativo una representación: es un cúmulo de conocimientos que han sido plasmados en documentos y que entablan un continuum que se va amalgamando con el paso del tiempo, reformándose según el contexto social y político educativo. La representación del conocimiento es, entonces, una serie de inscripciones traducidas, acordadas y socializadas.

Tomando como referente lo observado, descrito y explicitado en la estancia de campo, se hace visible la forma en que se suscita el proceso de construcción del conocimiento, que es denominado como “enseñanza-aprendizaje”. La cotidianidad en el aula y el centro escolar, como puede ser leída en la parte etnográfica, es contingente (Cetina, 2005) ante los alumnos que asisten, los materiales de los que se puede echar mano en las actividades, el tiempo y la forma en que se vinculan las actividades del aula con las del centro escolar (promotoras, ceremonias, simulacros), así como con la falta de docente por incapacidad o circunstancias que impidan su asistencias, siendo el grupo dirigido por la subdirectora o la directora, según sea el caso. Observar cómo se teje el proceso desde la cotidianidad es de mucha utilidad para acercarse al ámbito educativo desde una perspectiva que rompe con la dicotomía epistemológica con la que se ha abordado el tema educativo. Además, señala la complejidad con la que se tejen las inscripciones, los acuerdos, las representaciones, todo ello en el seno de la socialización de la comunidad escolar (Arellano, 2011).

Mirando desde las acciones como se procuró en este trabajo se puede apreciar, por ejemplo, que, en la quinta sesión del CTE, no sólo se plantearon los resultados del aula, sino que se expusieron, retroalimentaron y tomaron acuerdos, como el dar acompañamiento-seguimiento a los alumnos con rezago escolar,⁷⁶ así como trabajar en colegiado y por pares. Esto quiere decir que la representación del conocimiento (a través de inscripciones que luego son materia de deliberación colegiada) es construida colectivamente, con la participación de la profesora, la practicante, las promotoras, la directora y la subdirectora, sino que tienen una participación muy importante esos “no humanos” (Latour, 2007) que son los expedientes, la planeación, las notas (el borrador, dice la profesora), las evidencias, etc., en lo que ahora se puede denominar la acción colectiva de producción del conocimiento el espacio educativo.

IV. V Socialización del proceso de construcción de conocimiento

La socialización a la que se alude en este trabajo, en relación con el conocimiento, debe ser entendida como aquel momento en que la interacción es guiada por aquello que ya ha sido interiorizado, dando el sentido de dirección de lo que se hace en comunidad (colegiado). En ella se puede entender, codificar, decodificar-traducir e inscribir, así como representar el proceso de construcción del conocimiento. La socialización es representación de los acuerdos y cooperaciones (Durkheim, 1982) para el encadenamiento de las inscripciones, las cuales están siendo establecidas a lo largo del ciclo escolar y sus subsecuentes. Algo que se ha explicitado es el momento del acuerdo, en el cual se hace inteligible el quehacer educativo. Para hacer visible este hilo conductor el CTE es el punto nodal, porque en él la socialización se presenta como el encadenamiento que da sentido al continuum de la inscripción y de la representación, esto unido a su vez por la traducción, que se materializa en los acuerdos en formas de actas informativas.

El proceso de construcción del conocimiento tiende a tener encadenamientos de la siguiente manera: en un primer momento la traducción permite un quehacer educativo, luego éste genera el eslabón de la preinscripción (en las notas de las

profesoras) que deviene en inscripción y, luego, en la representación e inscripción pública (porque se asienta en un documento oficial). Es un continuum que permite el sentido del proceso enseñanza-aprendizaje. La representación de dicho proceso y su continuum constituyen los objetos materiales, las figuras, movimientos y palabras (Durkheim y Mauss en Arellano, 2011) de las que se hace uso y se dispone para generar el sentido de la comunidad escolar se han hecho explícitos en los encadenamientos dados por la etnografía.

El encadenamiento gracias al cual las interacciones fluyen con respecto a ese quehacer y hacer es la socialización, ya que, como se ha mencionado, la interacción de las profesoras en el CTE, en la cotidianidad del centro escolar, al momento de firmar entrada e interactuar con la directora y subdirectora, está sentando las bases del sentido práctico educativo. Así mismo, la interacción con la promotoras, supervisoras y padres de familia, no se limita a reuniones específicas, es una cotidianidad que dota de sentido al hecho educativo, que es eso que hemos venido resaltando en el análisis; el proceso de enseñanza aprendizaje visto como un laboratorio para hacer visible y explícito su proceso de construcción de conocimiento en todo lo que de artificial tiene: el conocimiento no tiene lugar en las conexiones sinápticas de los estudiantes, sino en los cursos de acción detallados antes, en los que los actores y actantes acuerdan que el conocimiento se ha producido.

El encadenamiento de la socialización es visible en un primer plano en el colegiado del centro escolar; en un segundo punto en la interacción de profesores con el alumnado, de donde se desprenden inscripciones de lo que se traduce como aprendizaje, a partir de la tecnología intelectual basada en la lecto-escritura. En un tercer plano, se aprecia la interacción con los padres de familia, quienes tienen acceso a los instrumentos en los que se hacen las inscripciones definitivas que acreditan la adquisición del conocimiento en sus hijos. Y, en un cuarto plano, es posible advertir al sistema educativo que suma los encadenamientos de la socialización y los institucionaliza. El conocimiento construido colectivamente se manifiesta como representación para hacer del alumno una inscripción a partir de una boleta educativa oficial, con respaldo institucional, otorgando a tal inscripción la

calidad de entidad transferible (para que el estudiante cuyo conocimiento es representado con tal inscripción se desplace en el sistema educativo a partir de niveles) en este caso, el siguiente eslabón del encadenamiento es la educación primaria.

En este marco vale la pena señalar cómo las reuniones con los padres de familia permiten el diálogo que traduce la adquisición del conocimiento. Por ejemplo, la profesora C. convoca a una reunión de este tipo regularmente al inicio del ciclo escolar, en caso de que no se pueda llevar a cabo, se generan entrevistas individuales con los padres y madres de familia. También -dice- al término de cada corte evaluativo⁷⁷ convoca a junta grupal para mostrar los avances de cada alumno.

En dichas juntas de padres de familia se tocan temas generales, como la puntualidad, asistencia y comportamiento de los alumnos. Después, de manera individual, la profesora muestra los trabajos por cada alumno y se firma por parte de cada padre de familia la revisión del expediente de su hijo. La periodicidad de las “juntas” culmina al final del ciclo escolar, cuando se hace entrega de la inscripción que representa la adquisición de conocimiento (una boleta evaluativa de egreso del preescolar) para que ahora los padres la sancionen o validen. En ella se muestra cada uno de los campos formativos y áreas de desarrollo que la componen, las observaciones de cada corte evaluativo, así como observaciones opcionales, que brindan una guía a la nueva docente del nivel primaria. Por ejemplo, el índice de faltas, comportamiento en el aula, áreas a trabajar, por mencionar algunas. Los padres de familia sancionan estas inscripciones firmando las boletas y, con ello, cerrando el ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, acordando que lo que la boleta representa en sus inscripciones son los conocimientos de sus hijos adquiridos en la vida educativa del preescolar.

Este proceso ha sido visualizado en los cortes evaluativos y las juntas a las que han sido citados, así como en la semana de clases a la hora de la salida o entrada, según sea el momento en que se dé la interacción padre de familia-profesora. En

⁷⁷ El primero se da del 26 al 29 de noviembre, el segundo es del 23 al 25 de marzo y el último corte es en el mes de julio en los días 1-3.

estos momentos de interacción, la profesora puede señalar el avance o rezago del alumno: si ha observado alguna cuestión de salud, lo dice; igualmente señala tareas particulares que ayuden en su proceso de construcción de conocimiento, o bien cuestiones de índole personal, como inasistencias por cuestiones de salud-situaciones familiares, entre otras.

El encadenamiento dado por la socialización que se ha descrito en párrafos anteriores puede resumirse en la frase: el conocimiento es construido por todos en la escuela. La serie de actores y actantes mencionados antes acuerdan que el conocimiento ha sido adquirido por los estudiantes; y ello se da a través de un ir venir en los procesos de construcción del conocimiento. Es decir, encadenan el continuum en todo momento, pues a partir de éste es que todo se genera, reproduce y se consolida. Como se ha evidenciado a lo largo de este trabajo, la cotidianidad en el centro escolar no podría tener sentido sin la concatenación de actores y actantes, que posiciona a los agentes que la componen en un mismo entendido al que hemos denominado como indexicalidad, ya que a partir de un código referencial que se da en el lenguaje, es que el quehacer educativo puede fluctuar hacia la traducción, inscripción, representación y socialización del conocimiento.

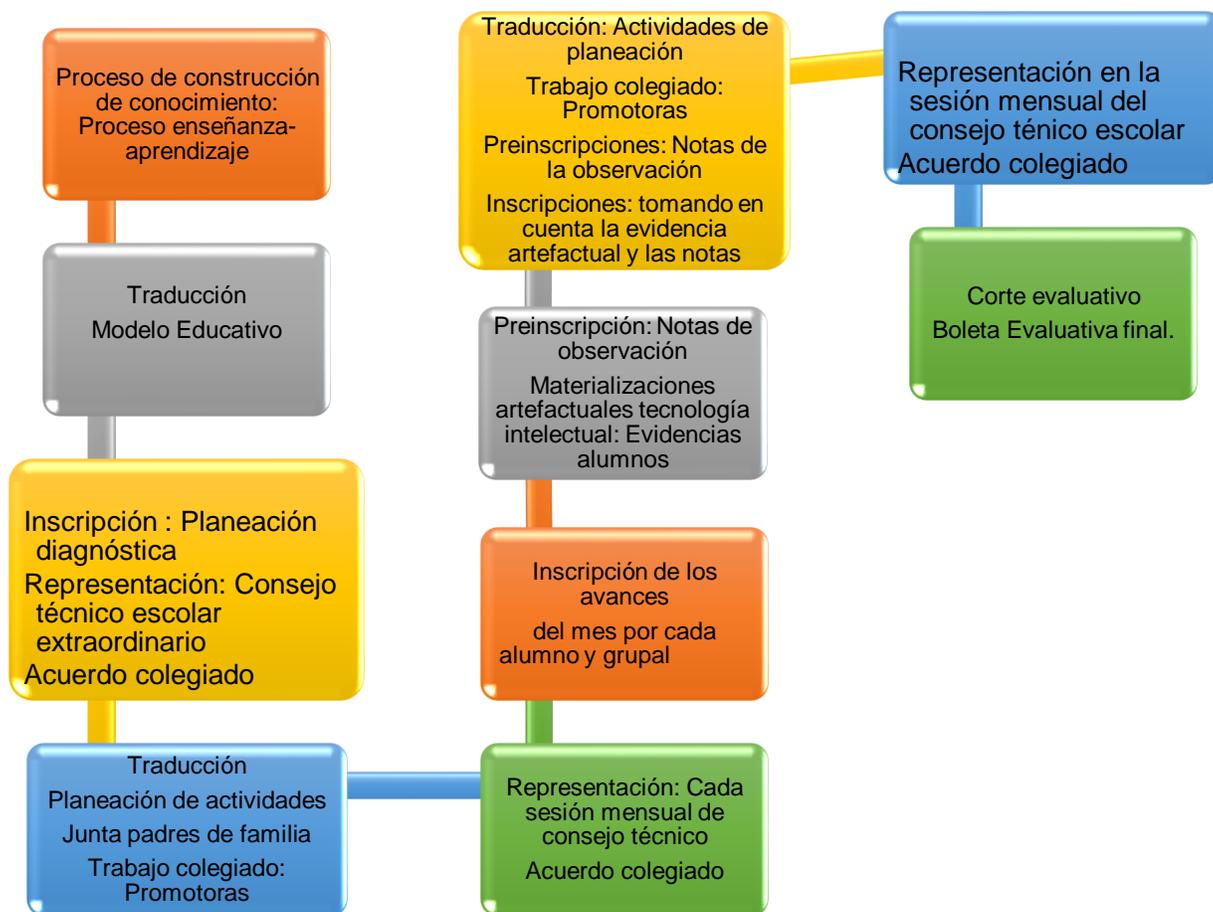
La boleta evaluativa sintetiza el proceso de construcción de una generación escolar, que ha convivido al menos 3 años en el centro escolar-jardín de niños. En ella están condesadas las reuniones de consejo técnico escolar, las juntas con los padres de familia, pero lo concreto ahí con mayor particularidad, es lo que se hizo en el aula de clases durante el ciclo escolar. Es la representación de las inscripciones que han sido acordadas, representadas traducidas y socializadas en un perfil de egreso bajo los indicadores de las áreas de desarrollo y campos formativos que se estipulan en un modelo educativo.

De acuerdo con los datos recabados en campo, es posible ejemplificar todo este proceso en las boletas evaluativas de los alumnos Clastres, Benedict y Burroughs, las cuales son una muestra de la representación grupal del hecho educativo, de la adquisición del conocimiento. A su vez son muestra de la identificación que la profesora tiene de cada uno de sus alumnos, siendo catalogados estos en tres

parámetros, de acuerdo con su desempeño educativo, que se materializa en evidencias y participaciones que son observadas en todo momento, así como registradas.

La etnografía muestra parte de esos encadenamientos, donde la profesora observa e inscribe las materializaciones de las actividades; “matters of facts” (Latour, 2007) que son una creación artefactual de los alumnos traducidos en evidencias para sus carpetas. Estas inscripciones han sido representadas y acordadas colectivamente. Estos encadenamientos son traducciones que pasan de la práctica a la inscripción, representación y socialización. Cada boleta es muestra de la observación y materialización a través de las evidencias y preinscripciones-notas de la profesora; dando secuencia al seguimiento de cada alumno y haciendo patente en cada inscripción lo que el alumno logró en el ciclo escolar que culmina.

En la siguiente ilustración se busca mostrar este proceso, dividido en los aprendizajes esperados de acuerdo con las áreas y campos formativos.



Cuadro de análisis, elaboración propia: ejemplifica la circularidad del continuum educativo.

V. Conclusiones

Este trabajo inició adhiriéndose a la idea de que conocimiento, técnica, inscripción y representación han sido pilares para la hominización y humanización del hombre. Están implícitos en su ser social, ese que es creador de cultura. Luego de ello, se propuso indagar cómo es que la educación en nuestro país se encuentra regulada por modelos pedagógicos que figuran bajo transacciones de carácter social, político y educativo. Se sabe que eso se plantea en los decretos, reformas y modelos a través de la institucionalización de esta práctica por parte del Estado.

La investigación emprendida buscaba encontrar elementos para sostener que la socialización de dichos modelos genera un sentido de cotidianidad en una comunidad, en este caso el profesor-profesorado, que se articula bajo la traducción del conocimiento, que se plantea a través de determinadas prácticas, el empleo de técnicas y herramientas. Lo que se encontró fue que este colectivo proporciona un sentido, una representación y una lógica de construcción y generación de conocimiento a partir de los aprendizajes, que en el modelo integral se señalan como: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social.

Las evidencias recabadas mediante el trabajo de campo en el espacio escolar permiten sostener que las inscripciones generadas por los profesores son una codificación para la representación de los alumnos. Estas inscripciones se manifiestan en entes materiales que son producto de la abstracción de lo que han aprendido bajo la noción del modelo educativo (en este caso el modelo lleva por nombre “Aprendizajes clave para la educación integral”), generando no sólo una cotidianidad respecto a la construcción del conocimiento, sino una transformación de características, técnicas y métodos que transformarán al alumno en un signo. Esta transformación es parte de la representación del conocimiento institucionalizado y le permite al niño una movilidad en el ámbito escolar, en tanto que la inscripción que representa su conocimiento adquirido termina investida (gracias al acuerdo entre todos los actores y actantes involucrados) de representatividad legitimada, como ser de conocimiento y de habilidades cognitivas en el que hacer de la educación.

Por lo que hace al actual modelo educativo implementado en planteles educativos como el que fue seleccionado para el presente estudio, se puede señalar que el mismo emite como premisa la “educación integral de calidad”, estableciendo planes y programas para llevar a la operatividad teórica y técnica los nuevos métodos de enseñanza, así como de acción pedagógica. Los profesores, directivos y supervisores como agentes educativos, son los primeros en relacionarse con las nuevas fundamentaciones discursivas de los modelos en educación, por lo que, la socialización, comunicación e inscripción para una representación del nuevo modelo, parte de dichos agentes.

Acceder a las boletas, al corte evaluativo, así como a la cotidianidad del aula del tercer grado grupo A y del centro escolar, llevó al investigador a describir etnográficamente lo observado en los meses de estancia en el jardín de niños. La evidencia presentada en los capítulos precedentes muestra la manera en que se da el día a día, desde su inicio hasta su cierre, de acuerdo con los horarios escolares. Cabe resaltar que el investigador asumió los meses de trabajo de campo in situ como foco del análisis, ya que la propuesta así fue asentada, como etnografía del y en el aula. La contingencia sanitaria derivada de la pandemia de covid-19 frenó el proceso de recolección de datos en campo, pero no por ello la investigación. El investigador fue parte de la cotidianidad en el aula, siendo presentado en el aula en una junta extraordinaria con los padres de familia y su presencia en el salón de clase fue incluso objeto de un acuerdo de la comunidad escolar para ser un agente presente del jardín de niños. No podía ser de otra manera, pues -como lo mostró la investigación- en la escuela la mayoría de las cosas que ocurren, incluido el conocimiento que se presume adquirido, son cosas acordadas, convenidas,

La simetría antropológica a la que se apeló desde un inicio en la investigación hizo posible vislumbrar teórica y metodológicamente el proceso educativo que se vive en la cotidianidad del colectivo del centro escolar. En el mismo fluctúa y se prepondera la producción y movilización de entes artefactuales que representan la socialización en la adquisición del conocimiento. A partir de estos encadenamientos es que se

pudo esbozar el planteamiento del aula vista como productora de conocimiento, siendo éste el pilar de observación, descripción, análisis y explicitación.

La propuesta aquí plasmada y los datos desplegados a lo largo del documento no tienen otro propósito que el de hacer visible el proceso de construcción de conocimientos, tomando como referente la etnografía de laboratorios y la antropología del conocimiento. Generar este planteamiento conlleva un replanteamiento epistemológico sobre el ámbito educativo, visualizándolo como un continuum que nunca se bifurca o se dicotomiza. Que se reproduce a partir de encadenamientos no lineales que se retroalimentan en la socialización, dando como pauta, el acuerdo colectivo como base del quehacer educativo relacionado con la adquisición de conocimiento.

Como idea clara, después de la investigación se puede sugerir la artificialidad del proceso de construcción del conocimiento: el cual se traduce en el ámbito educativo como proceso de enseñanza-aprendizaje. No debe entenderse artificialidad con impostura. Más bien debe observarse la creación colectiva en el espacio escolar, que se suscita en un tiempo definido por un contexto y la directriz de un modelo, que es traducido, contextualizado, y constantemente retroalimentado. Lo que denota esta artificialidad es la contingencia del hecho educativo, que pasa por diversos procesos que nunca son interrumpidos para mantener la circularidad de enunciados del quehacer en el aula y en el centro escolar.

Por ejemplo, la llegada de alumnos de nuevo ingreso después de la mitad del ciclo escolar presupone una adecuación de la planeación de la profesora, quien debe hacer una observación y evaluación rápida del alumno recién llegado a su aula. En la etnografía del jardín de niños nunca se hace explícito el corte por el nuevo integrante, lo que se hace visible es la lectura de las inscripciones que el niño lleva consigo (los documentos emitidos por el plantel educativo del que procede) y se transfieren, junto con las observaciones diagnósticas de la profesora que ahora lo tendrá a su cargo, en su respectivo expediente personal y de grados. La profesora declara realizar una labor diagnóstica, argumentando que es “lo primero que debe de hacer”. En el caso específico del alumno Cave (que se incorporó al grupo ya

avanzado el ciclo escolar) el seguimiento es hacia su conducta, puesto que es un alumno que no logra incorporarse del todo a las actividades, para ello el acompañamiento de la profesora C. y de la practicante es nodal: he aquí su intervención a partir de las inscripciones que se han generado en otra escuela por otro colegiado de profesoras respecto al alumno.

La lectura de las inscripciones es posible por la traducción que parte de la indexicalidad del lenguaje y la socialización de conocimientos de una comunidad, en este caso hablamos del ámbito educativo. Las profesoras interactúan y se posicionan a partir de esos conocimientos en los que han sido formados académicamente, en la experiencia y en la trayectoria generacional. Esto puede dar cierta diferenciación al momento de llevar a cabo una planeación y poner en práctica ciertas actividades. Es el CTE el espacio donde esto es materia de deliberación y acuerdo, partiendo de las representaciones de los resultados inscritos en el mes anterior. La comunidad acuerda e inscribe el consenso de la retroalimentación o del quehacer respecto a los meses por transcurrir.

El acuerdo en colegiado posiciona el continuum en la reversibilidad, que es a lo que este trabajo se ha referido como retroalimentación y no linealidad. Los acuerdos entablan el proceso de construcción de conocimiento en el plano de la socialización, pues este punto permite que la circularidad de enunciados se dé en cualquier punto, sin cortes.

Es tiempo de reiterarlo: El hecho educativo es el acuerdo del proceso de enseñanza-aprendizaje, representado en todo momento por las inscripciones de una cotidianidad en el aula, en el consejo técnico escolar, en las juntas con padres de familia, y en la boleta evaluativa que hace transferible al alumno como un ente que puede desplazarse en los siguientes niveles educativos a partir de una materialización inscrita de procesos de construcción de conocimiento.

Lo que el planteamiento de la etnografía de laboratorios permitió a la presente tesis es apreciar el desplazamiento de los agentes en el tiempo y el espacio donde están interactuando, creando-produciendo cotidianidad, traduciendo-materializando sus relaciones en inscripciones, siendo representadas y socializadas en comunidad.

Gracias a ello se pudo distinguir la artificialidad del conocimiento, que se deriva de las relaciones, acciones, así como los posicionamientos del colegiado y comunidad escolar, que además asignan central importancia a objetos e instrumentos que respaldan las inscripciones.

La etnografía de laboratorios se estipuló como el método para desentrañar el conocimiento de una comunidad, su producción-manufactura y los procesos que ello conlleva, haciendo visible su materialización, representación y socialización en lo que hemos mencionado como continuum. En un primer momento estuvo designado a los científicos y sus espacios-lugares que son los laboratorios. Lo que se hizo en la presente investigación, fue llevar esta metodología al aula de clases, de modo que, se “desestructuró” y estructuró el proceso de construcción del conocimiento partiendo de la manera en la que se constituye la cotidianidad de quienes son partícipes en un centro escolar. Analizar este proceso, además, nos muestra lo contingente de la artificialidad del mismo, es decir, el contexto que está siendo latente entre los actores del proceso y las decisiones que deben tomarse para cumplir con los parámetros de egreso (antes señalados) que indica la secretaría de educación pública. Por ejemplo, la Maestra C. tuvo una incapacidad por un brote de varicela gestado en el centro escolar, lo hace que las autoridades de dicha institución busquen suplir su lugar para continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje. Los consejos técnicos escolares también son muestra de las rectificaciones que deben tener las planeaciones para obtener los resultados esperados en el egreso y sean representativas por grado, grupo y la escuela en general. Otros dos casos son, la llegada de alumnos nuevos en mitad de ciclo escolar, a los cuales se les debe brindar atención inmediata, tomando en cuenta que ya hay un grupo de alumnos que requieren de ciertas atenciones-acompañamientos para que las clases puedan tener los resultados esperados, como, por ejemplo, el conteo de números, la grafía de los mismos, por mencionar algunos.

El análisis de la antropología del conocimiento presenta un planteamiento de observar la producción y construcción del conocimiento como un acceso a la cultura, entendida como aquello que ha sido interiorizado, que denota el sentido de la cotidianidad, que solidifica la comunicación y la producción que surge de la interacción, gestando el conocimiento que dará pauta al tejido social, con la variante del proceso de significación y solidificación, siendo esto visible en la representación de la comunidad. La etnografía del aula, puesta bajo el enfoque constructivo epistemológico de este tipo de quehacer antropológico, dialoga en el sentido de adentrarnos a las comunidades por medio de su conocimiento, siendo éste inteligible en sus prácticas, materializaciones, inscripciones, representaciones y socializaciones cotidianas.

El cientista social en la investigación esbozada hasta el momento, realizó un acercamiento a los instrumentos evaluativos, así como a las planeaciones y programas con los que las docentes y directivos están en constante interacción para su cotidianidad escolar. Posteriormente la subdirectora, la maestra C. y la practicante explicaron el uso de cada planeación, los campos y subcampos que constituyen la guía con la que se imparten las clases y la manera en la que se inscriben los resultados de cada actividad. Así mismo, la interacción en el consejo técnico escolar tuvo un previo por parte de la docente antes mencionada, quien explicito al cientista social como es que se constituye el consejo, como habían sido los previos de cada uno de ellos, que se espera en cada uno y la dinámica que hace que se desarrollen los mismos. Dicho esto, el investigador debe buscar los hechos que suscitan a la comunidad a relacionarse en colectivo, a significarse desde esas circunstancias empíricas y teóricas, desde sus significaciones, creaciones-materializaciones. Eso fue lo que esta tesis realizó.

La metodología empleada en la investigación en un primer plano conllevó a la intersubjetividad. El investigador tomó las categorías de la comunidad escolar como un referente epistemológico para complementar las categorías conceptuales usadas hasta ahora como marco referencial. Tomando en cuenta a ese “otro” (la permisividad de escucharlo) como agente de conocimiento se puede vislumbrar el

relativismo antropológico que busca explicitar, describir y comprender a una determinada comunidad. El interaccionismo metodológico hizo de esta investigación un diálogo entre lo particular y lo general que se suscita en un centro escolar, yendo de la particularidad del aula al colegiado, sin hacer una ruptura dicotómica del proceder educativo, dando una descripción de primer-segundo orden, es decir, lo observado, y explicitado, para después ser analizado desde las categorías teóricas en conjunto con las significaciones y prácticas de los actores en el centro escolar.

Todo lo anterior, aunado a la reflexividad y la indexicalidad posicionaron al investigador en la parte de identificación de la cotidianidad de las profesoras, su forma de proceder, de trabajar, de significar, así como de interactuar en colegiado. Esto se asume como una propuesta epistemológica-metodológica reflexiva pues permitió al investigador esbozar-trazar un abordaje como continuum para los estudios de comunidades epistémicas y un acercamiento a la redefinición de cultura, entendida como el cúmulo de conocimientos acuñados /representados que son cambiantes ante la contingencia del tiempo-espacio y el contexto.

ANEXO

La ética antropológica comienza a debatirse a inicios del siglo XX con el pronunciamiento de Franz Boas "(2005 [1919]) sobre el encubrimiento del espionaje en América Central en proyectos arqueológicos mediante contratos entre agencias de inteligencia e investigadores" (Legarreta et al., 2016: 22). Esta denuncia generaría un hito para hacer visible el lugar del investigador en el trabajo de campo y el uso que se le da a la información recolectada en el mismo. A partir de ello, se han generado códigos que establecen lineamientos de cómo proceder al momento de intervenir en un lugar al que somos ajenos como investigadores, así mismo se plantean maneras de accionar sin caer en problemáticas que expongan a las comunidades a sus individuos y al investigador. Los ejemplos que podemos mencionar son:

- "[...] la participación de antropólogos estadounidenses como analistas de inteligencia e instructores de idiomas, durante la Segunda Guerra Mundial, que condujeron a la formalización del primer Código de Ética promulgado por la Sociedad de Antropología Aplicada en 1948 (Price, 2011).
- [...] las controversias del Proyecto Camelot (1963-1965) cuya cancelación, a raíz de denuncias en Chile, expuso los riesgos de la relación de las ciencias sociales con las políticas del gobierno estadounidense y llevó a la American Anthropological Association (AAA) a establecer amplias discusiones sobre la ética y la relación con el gobierno, sobre todo para la práctica en el extranjero (Hill, s/f).
- [...] el reclutamiento de antropólogos para la guerra de Vietnam por parte del ejército de los Estados Unidos, que indujo a la AAA a implementar los Principios de Responsabilidad Profesional en 1971 (Price, 2011)" (Legarreta et al., 2016: 22, 23).

En el caso de México, el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales A.C. generó un código de ética que "ofrece una serie de parámetros mínimos de buenas prácticas que parten del supuesto de que debe prevalecer una ética de la disciplina, en tanto que reconocemos que la toma de decisiones frente a los dilemas éticos a que se enfrentan los profesionales no deben depender de una supuesta ética

personal, en tanto que la praxis profesional debe responder a principios universales tales como la salvaguarda de los derechos humanos de los sujetos (individuales y colectivos) investigados [...] Cabe mencionar que [el código] no busca sancionar comportamientos anti-éticos, sino que busca prevenirlos para beneficio de las sociedades y la profesión misma” (CEAS, 2015: s/p). Desde la denuncia esbozada por Franz Boas hasta la creación de los códigos de ética (AAA-CEAS) la reflexión acerca de la responsabilidad profesional del antropólogo, en su quehacer como agente externo dentro de una comunidad a la que investiga con finalidades de obtención de conocimiento local por medio de estancias temporales o prolongadas, es crucial para poner en marcha el sentido de la información recabada, ya que, su uso, su obtención y lo realizado en la estancia de campo tiene un impacto para los individuos, la comunidad, así como el sentido de cotidianidad.

La reflexión ética pone de manifiesto la extrañeza antropológica que en un primer plano cruza al investigador y así mismo al otro⁷⁸, entendido al mismo como agente y ente de investigación, ambos con un bagaje interiorizado que demarcan su visión del mundo, es decir, el marco de acción del agente a partir de la comunidad a la que pertenece, sus espacios y lugares, donde el investigador se desplaza a través de sus herramientas y técnicas metodológicas⁷⁹, este cruce se entiende como intervención.

La intervención “engendra la experiencia del sentido de la acción como posibilidad, y por lo tanto como incertidumbre: la aparición de lo otro hace resonar en todo el tejido de nociones, de acciones, de hábitos —individuales y colectivos—, en la construcción de la inteligibilidad colectiva del mundo, el entramado de vacíos, de

⁷⁸ “la noción de intervención, comprendida como una forma de acción extrínseca de un sujeto social en un universo normado, instituido, involucra otras nociones y procesos en apariencia implícitos: una noción de subjetividad, la autonomía de su acción, el desplazamiento o la cancelación de esta autonomía, la trama de vínculos donde se interviene —su historia, su memoria, su capacidad de respuesta colectiva ante los acontecimientos—, un régimen de identidades individuales y comunitarias, implícitas en las estrategias que confieren inteligibilidad a las acciones, y una noción de experiencia individual y colectiva” (Mier, 2002: 14, 15).

⁷⁹ “La intervención como un sentido de una extrañeza intrínseca involucra esencialmente la experiencia de lo otro. La aparición del otro tiene algo de especular: suscita la extrañeza de sí mismo. Así, el enrarecimiento conmueve a quien interviene y a quien experimenta la intervención” (Mier, 2002: 16).

fisuras, de fragmentaciones que dan forma a las identidades y las certezas. La intervención suspende y posterga la evidencia del sentido, hace vacilar el perfil futuro de las identidades, trastoca el tiempo colectivo” (Mier, 2002: 16, 17). A partir de esta acción es deber del investigador hacer la lectura pertinente del contexto al que se está adentrando, puesto que su sola presencia en el espacio de interacción de la comunidad a estudiar ya es una irrupción a la cotidianidad de los agentes. Para ello, se debe conocer el panorama de los agentes, sus formas de relacionarse y emplear metodológicamente una guía que permita que su quehacer no entorpezca las actividades diarias de a quienes observa.

En el caso de la investigación antes descrita, el cientista social ahondó de manera bibliográfica en lo que respecta a la organización de un centro escolar-escuela. El jardín de niños en el que se realizó el trabajo de campo, el organigrama se constituye a partir de la supervisión, la dirección, el colegiado docente, promotoras, secretarías auxiliares, auxiliares manuales e intendentes.

En primera instancia el investigador solicitó una carta de presentación en la facultad de antropología de la universidad autónoma del estado de México, institución de la que el cientista social formó parte como estudiante de posgrado. Esta carta fue el vehículo para acreditarlo en el trabajo de campo. Po medio de una entrevista con la supervisora, la auxiliar de supervisión y la directora del jardín de niños, se presentaron los puntos de la investigación y del planteamiento metodológico a realizar en un aula de clases del centro escolar.

Se acordó no usar el nombre del jardín de niños en los títulos principales de la investigación y tener una reunión con los padres de familia en primera instancia, para que la presencia del cientista social no fuese de extrañeza. Del mismo modo se realizó una junta ante el colegiado del jardín de niños, acordando la estancia del investigador en un aula de clases y en los consejos técnicos escolares. Una vez realizado esto, se le dio acceso a un grupo del tercer año.

La profesora encargada del grupo del tercer año tuvo incapacidad en el mes de enero debido a un contagio de varicela a causa de un brote en el jardín de niños. Las encargadas del grupo fueron la subdirectora y la practicante, mismas que

guiaron al cientista social en el conocimiento de las planeaciones, las rúbricas y el cotejo de las evidencias. La profesora C. se reincorporó en el mes de febrero, se trabajó con ella acordando la observación en el aula, asignándosele al cientista un lugar a lado del escritorio de la profesora, lugar donde el cientista podría tomar nota y captar la cotidianidad del aula. Así mismo, se acordó modificar los nombres de los alumnos, y hacer uso de las fotografías tomadas con fines académicos.

Generar estos diálogos y acuerdos con la comunidad escolar permitió que el trabajo de campo se realizará sin ningún problema, asumiendo éticamente el ejercicio antropológico para la obtención de la información que el investigador recopiló con fines antes descritos y planteados a lo largo del trabajo de investigación.

“En la vida diaria distinguimos entre los espacios públicos (como los parques) y los espacios privados (como el dormitorio); del mismo modo lo hacemos entre la información que es de dominio público y la que es secreta o confidencial. Una consecuencia frecuente de realizar investigación etnográfica es que conlleva la obligación de hacer públicas cosas dichas y hechas en privado. Y esto a menudo atemoriza ante la perspectiva de las consecuencias a largo plazo” (Hammersley y Atkinson, 1994: 287)

La confidencialidad, la privacidad, el respeto y el dialogo son algunas de las aristas que en la ética antropológica deben preponderar al momento de hacer trabajo de campo. Asumir dicha responsabilidad permite que el cientista social no genere una disrupción en el colectivo y en sus lugares de interacción, manteniendo esa intervención dentro de los límites propuestos entre el colectivo y el investigador. Del mismo modo permite que otros investigadores del rubro social, encuentren estos espacios sin una estigmatización hacia los mismos, ya que, en el no ejercicio ético, esto rompe los lazos para todo aquel agente externo que intente realizar una investigación, es por ello por lo que todo cientista social debe seguir, ante todo, un perfil ético y responsable, teniendo en cuenta que su estancia, recopilación y publicación pueden generar un impacto en quienes fueron parte de la investigación.

Bibliografía

- Arellano, Hernández Antonio (2007) *El mejoramiento genético del maíz en México (1938-1961)*, en: Biro, Mcnichol Susana “Miradas desde afuera: Investigación sobre divulgación”. México. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 978-970-32-4453-9. pp. 100-125.
- Arellano, Hernández Antonio (2011) *Representación matemática de una terapéutica: circulación de inscripciones tecnocientíficas en el tratamiento de la litotripsia extracorporal*, revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos. ISSN 0104-5970. Fundação Oswaldo Cruz. Vol.18, n. 3, julio-set, 2011. p. 829-849. Rio de Janeiro, Brasil.
- Arellano Hernández, Antonio (2015) *Epistemología de la Antropología: conocimiento, técnica y hominización*, D.F., México, UAEMéx.
- Arellano Hernández, Antonio (2017) *Tláloc: teogonía, cosmogonía y epistemología atmosféricas precortesianas*, CDMX, México, Colofón.
- Bloor, David (1998) *Conocimiento e imaginario social*, Barcelona, España, Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1998) *La distinción, criterios y bases del gusto*, Madrid, Taurus.
- Bunge, Mario (2002) *Epistemología*, D.F., México, Siglo XXI.
- Castro, Santiago; Guzmán de Castro, Belkys (2005) *Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación*, en: Revista de Investigación, núm. 58, 2005, pp. 83-102 [revisado 25 de septiembre 2019 disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140372005>].
- Durkheim, Emile (1982) *Las formas elementales de la vida religiosa: el sistema totémico en Australia*, Madrid, España, Akal.
- Fleck, Ludwick (1986) *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*, Madrid, España, Alianza.
- Flores Talavera, María del Carmen Gabriela (2004) *De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 3, 3er. trimestre, 2004, pp. 37-68 [revisado 25 de

septiembre 2019 disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034303>].

- Garfinkel, H. (2001) *Ethnomethodology's program*, Social Psychology Quarterly, 59 (1) 1996. pp. 5-21.
- Guber, Rosana (2011) *La etnografía: método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994) *Etnografía: métodos de investigación*, Barcelona, España, Paidós
- Klein, Fernando (2011) *Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo*, en: Aposta. Revista de Ciencias Sociales, núm. 51, octubre-diciembre, 2011, pp. 1-28 [revisado 25 de septiembre 2019 disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950247003>].
- Knorr Cetina, Karin, (2005) *La Fabricación del Conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, Buenos Aires, Argentina, Universidad Nacional de Quilmes.
- Kuhn, Thomas S. (1995) *La estructura de las revoluciones científicas*, D.F., México, Fondo de Cultura Económica.
- Latour, Bruno y Steve Woolgar (1995) *La vida en el laboratorio: La construcción de los hechos científicos*, Madrid, España, Alianza.
- Latour, Bruno (2001) *La esperanza de pandora: Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*, Barcelona, España, Gedisa.
- Latour, Bruno (2007) *Nunca fuimos Modernos: ensayo de antropología simétrica*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI.
- Legarreta, Patricia; Letona, Alejandra y Hernández, Mario (2016) *Ética, política y trabajo en la antropología mexicana del siglo XXI*, en: Avá. junio, núm. 28, p. 19-42 [revisado 19 de enero 2021 disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169052114002>].
- Londoño-Restrepo, Luz Amparo (2015) *Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación*, en: Entramado. enero - junio, 2015 vol. 11, no. 1, p. 156-174 [revisado 25 de septiembre 2019 disponible en:

<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21123>].

- Lynch, M. y McNally, R. (2006) *Encadenando a un Monstruo: La producción de representaciones en un campo impuro*, Revista Convergencia.
- Mier, Raymundo (2002) El acto antropológico: la intervención como extrañeza, en: TRAMAS. julio-diciembre, núm. 18-19, p. 13-50.
- Sánchez-Parga, José (2005) *El Oficio del Antropólogo: Crítica de la razón (Inter) Cultural*, Quito, Ecuador, Centro Andino de Acción Popular.
- Secretaría de Educación Pública (Gobierno de México) (2018) *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Plan y programas de estudio para la educación básica* [En Línea]. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral>
[Consultado el 30 de agosto del 2019].
- Secretaría de Educación Pública (Gobierno de México) (n.d.) *Componentes curriculares* [En Línea]. Disponible en: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-ap-clave.html>
[Consultado el 30 de agosto del 2019].
- Secretaría de Educación Pública (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral, Educación preescolar: Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, Ciudad de México, México, SEP.
- Velasco Orozco Juan Jesús y Reyes Montes Laura (2011) *Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones*, en: Contribuciones desde Coatepec. julio-diciembre, 2011, no. 21, p. 59-83.