



ISBN: 978-607-02-7718-4

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iiue.unam.mx/libros](http://www.iiue.unam.mx/libros)

---

Frédéric Yvon (2016)

“Las aportaciones de los docentes a la reforma  
integral de la educación básica”

en *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas  
de docentes y directivos de primaria*,

Ángel Díaz-Barriga (coord.),

IIUE-UNAM, México, pp. 141-167.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

## 5. LAS APORTACIONES DE LOS DOCENTES A LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA<sup>1</sup>

*Frédéric Yvon*<sup>2</sup>

El objetivo de este capítulo es presentar las observaciones realizadas durante el año escolar 2009-2010 en dos aulas de primer año de primaria. Estas observaciones permiten impugnar las apreciaciones tan frecuentes en la literatura científica sobre el trabajo docente, el manejo del cambio y el fenómeno de resistencia al mismo (Bareil, 2013) y el estatus de la actividad docente en la concepción de instrumentos didácticos. La presente investigación utiliza las herramientas metodológicas desarrolladas en las ciencias del trabajo y de la ergonomía, en particular para dar cuenta de la complejidad del trabajo de los docentes (Faïta, 2003), aún más perceptible en un contexto de cambio. El trabajo concluye en una propuesta de nueva alianza entre los diseñadores de los sistemas educativos (quienes deciden los procedimientos) y los profesionales de la educación (quienes los aplican) para superar el continuo enfrentamiento entre ambos.

### PROBLEMÁTICA

Los servicios públicos, y los sistemas educativos en particular, se encuentran sometidos desde hace dos decenios a un continuo cues-

1 La traducción fue realizada por María Eugenia Orihuela Viveros. Esta investigación se realizó con ayuda de Laura Mercado y el apoyo del profesor Ángel Díaz-Barriga. Una versión anterior de este texto fue leída y comentada por Philippe Veyrunes. Ellos han hecho posible la redacción de este capítulo. Para todos mi sincero agradecimiento.

2 Profesor asociado en las universidades de Ginebra y de Montreal.

tionamiento sobre su eficacia y a una ola de cambios importantes. Sin embargo, estos cambios rara vez se han logrado con éxito. En general, se estima en 70 por ciento la tasa de fallos en las tentativas de transformación en el funcionamiento y prácticas de cualquier organización (Collerette, 2008). Aun si la cifra fuera inexacta (Hughes, 2011), es indiscutible la dificultad para modificar culturas y prácticas organizacionales por parte de directivos y decretos (Crozier, 1979). Sin duda, las prácticas pedagógicas no escapan a la regla. Los recientes ejemplos de renovación pedagógica en Quebec y la renovación de la enseñanza primaria en Ginebra muestran que los obstáculos son innumerables antes de que puedan modificarse efectivamente y en forma perdurable el currículum y el trabajo en clase y en los establecimientos de los docentes. Si agregamos que estas dos reformas buscaban implementar programas formulados en términos de competencias y no de conocimientos, no podemos más que estar inquietos por el futuro de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) iniciada en México en 2009.

El fracaso de las reformas educativas se atribuye continuamente al mismo factor que en las otras organizaciones públicas o privadas: la resistencia de los actores de primer nivel para cambiar su manera de trabajar (Hultman, 1998). Esta resistencia puede tomar diversas formas: ideológica, cultural, cognitiva, práctica. Los ejecutantes encargados de implementar los cambios que el sistema o la jerarquía reclaman son considerados el eslabón débil de las reformas: o no comprenden las modificaciones que se les solicitan, o se oponen a dichas modificaciones si éstas chocan con sus valores y les reprochan “traicionar” el corazón de la misión educativa, o simplemente prefieren someterse a prácticas pedagógicas acostumbradas en vez de ceder al “canto de las sirenas” de las nuevas modas pedagógicas.

Este diagnóstico del factor humano como fuente de oposición a las reformas ha llevado a renovar las políticas educativas hacia estrategias híbridas (Carpentier, 2012); más que definir de antemano todas las modificaciones que deben implementarse prescribiendo con precisión las actividades didácticas, un margen de maniobra dirigida es acondicionado para que los docentes puedan apropiar-

se de la visión del cambio: grandes líneas han sido trazadas (por ejemplo la definición exacta del concepto de “competencia”) pidiendo a los docentes, ya sea individualmente o en pequeños grupos, traducir las directivas en prácticas docentes. Tal concepción de la implementación del cambio se basa en la postura profesional de los docentes.

La RIEB puede considerarse una estrategia híbrida: por un lado, se proporcionaron herramientas didácticas para apoyar las prácticas en clase (libros de texto) y, por otro, los maestros se formaron de acuerdo con el “enfoque de competencias” para actualizar los principios de la reforma en clase. La formación estaba compuesta por tres módulos: el primero trataba el término de “competencia”; el segundo abordaba las situaciones de aprendizaje; finalmente, el tercer módulo se enfocaba específicamente a la evaluación. Es posible, por supuesto, lamentar que la formación de los maestros se efectuara en paralelo a la *implementación* de la reforma y que los métodos de evaluación no fueran modificados durante ese mismo año.

La cuestión que nos planteamos es saber cómo los docentes implementaron la reforma, cómo la aplicaron en sus aulas, si podemos constatar modificaciones importantes en sus prácticas docentes, si en la práctica manifiestan comportamientos de rechazo, de bloqueo o de resistencia pasiva (adoptando el nuevo vocabulario pero sin cambiar las actividades en clase); finalmente, habiendo cambiado los manuales, saber qué tácticas suelen emplear durante su actividad docente.

El objeto de esta investigación es, pues, examinar de la manera más precisa y concreta posible qué ocurría con la reforma en las clases de primaria en la ciudad de México. Nuestra sutileza de análisis limitó la posibilidad de trabajar con una amplia muestra. Dos docentes fueron elegidas de manera aleatoria para constituir nuestra muestra representativa: una joven maestra recién egresada de la Escuela Normal y una maestra con vasta experiencia. Intentamos realizar una detallada descripción de lo que sucedía con la RIEB y sus preconizaciones en la actividad real en clase.

Nuestro postulado consistió en tomar un punto de inicio inverso a los estudios clásicos: en lugar de considerar las nuevas pres-

cripciones educativas como una tabla de evaluación que permite imputar faltas a los docentes por aplicar en forma errónea o torpe la reforma o por la ausencia de ejecución de la misma, buscamos captar las diferencias a fin de comprenderlas más que condenarlas: si los docentes son profesionales, postulado sobre el que se basan la mayoría de las recientes reformas, su interpretación y traducción en sus clases de las nuevas preconizaciones didácticas son reveladoras de un pensamiento profesional en acción.

## MÉTODO DE ANÁLISIS

Con el fin de aprehender la actividad docente respecto a los cambios reales, extrajimos nuestros planteamientos teóricos de la psicología ergonómica (Leplat, 1997) y de los métodos desarrollados para analizar el trabajo (Leplat, 2000). La psicología ergonómica ha desarrollado una serie de conceptos para describir el trabajo en situación. Este cuadro de análisis ha inspirado a los investigadores en ciencias de la educación para analizar las operaciones de trabajo de los docentes (Durand, 1996; Goigoux, 2002; Amigues, Faïta y Kherroubi, 2003; Yvon y Saussez, 2010),

Los conceptos centrales del análisis del trabajo permiten distinguir entre el trabajo que se manifiesta en una tarea (lo que se tiene que hacer y las modalidades prescritas para su realización) y aquel que se manifiesta en una actividad (las modalidades efectivamente utilizadas por el trabajador) (Leplat y Hoc, 1983; Leplat, 1986). Esta distinción permite identificar las discrepancias consustanciales a la actividad humana. Como se precisó anteriormente, no se trata de condenarlas dentro de una perspectiva ergonómica sino de comprenderlas sin enjuiciarlas.

Para permitir la comprensión de lo que realmente sucede en el lugar de trabajo, la ergonomía ha desarrollado toda una serie de métodos originales. Los ergónomos han debido, en efecto, desprenderse de protocolos experimentales cuya función es validar y comprobar las relaciones entre variables previamente identificadas (Leplat, 1982). Aquí las variables no se conocen de antemano.

La visión clínica debería ser aquella del etnógrafo que explica la actividad de los trabajadores como si se tratara de un universo autónomo.

Los métodos de análisis se acercan al método de estudio de casos (Leplat, 2002): extraemos datos de diversas fuentes para triangular informaciones. Sin embargo, no se trata de validar y apoyarse en datos comunes extraídos de diferentes fuentes, sino por el contrario, se trata de estudiar las discrepancias entre los datos de diferentes fuentes: documentaciones escritas (reglamentos, textos prescriptivos, actividad), entrevistas con los trabajadores y con los diseñadores de proyectos, y la observación de situaciones concretas de trabajo. Las diferencias resultan más interesantes desde esta perspectiva que las superposiciones: entre los documentos oficiales, las representaciones que los actores se forman de la actividad y el trabajo efectivo, se esconde la actividad real de los docentes y, más aún, de los hombres y mujeres en el trabajo.

De este modo, diversos métodos pueden utilizarse (Leplat, 2000):

- La entrevista con los trabajadores. Este método se utiliza sobre todo cuando el acceso al terreno de la actividad es difícil. El inconveniente de este método es que sin acceso directo a la práctica concreta, el docente corre el riesgo de reconstruir, idealizar y maquillar su práctica, aun sin mala voluntad (Faïta y Saujat, 2010; Faïta, 1989). La descripción obtenida podría resultar empobrecida: el docente puede no decirlo todo, puede olvidar aspectos importantes de su actividad. Es verdad que una buena parte de su trabajo consiste en apoyarse en automatismos que terminan escapando de la esfera de la conciencia. Existen también los límites del lenguaje cotidiano, que rara vez trata los aspectos concretos de trabajo: cuando se quiere describir lo que se hace realmente, sin apoyarse en prescripciones oficiales (documentos escritos), el profesional suele declarar: “¿cómo te lo explico?” (Schwartz, 1993).

- La observación. Es el método privilegiado por los analistas del trabajo (Guérin *et al.*, 2001). La observación puede ser “participante” u “objetivante” y utilizada esta última como soporte para

herramientas de registro como el video. Esta observación encuentra también sus límites: una buena parte de lo que realiza el trabajador escapa al observador. De acuerdo con la expresión de Clot, “la experiencia no se toca con el dedo” (1995: 152). Es decir, no se accede a las actividades cognitivas, al proceso de toma de decisiones y al tratamiento de la información. Nos habituamos a solicitar a los profesionales que comenten la actividad observada.

- Llamamos verbalizaciones a los comentarios que hacen los profesionales sobre su actividad observada en situación. Estas verbalizaciones pueden ser simultáneas o consecutivas. Son simultáneas cuando la persona observada comenta al mismo tiempo la acción que está ejecutando. Sin embargo, algunas veces es difícil en ciertas actividades hablar simultáneamente a la actividad. Es el caso de la enseñanza: sólo es posible intercambiar con el docente cuando los alumnos se encuentran trabajando o en el recreo, pero no durante su actividad de enseñanza. Se recurre entonces a las verbalizaciones consecutivas. La estrategia consiste en tomar notas específicas y pedir al docente verbalizar sobre ciertos momentos precisos de su actividad de enseñanza.

- La autoconfrontación. Este método combina los métodos de observación-video y las verbalizaciones consecutivas. Es cercano a la retroacción-video utilizada en las actividades de formación para la enseñanza (Tochon, 1996), con la diferencia de que el registro con video no es un soporte para la evaluación o la mejora de la práctica, sino un medio de explicitación y a veces de exploración. Este método permite que la descripción no sea tan dependiente del observador, quien no habría visto todo y tendría una percepción selectiva. No obstante, hay que reconocer que el video no es omnisciente y que el ángulo de la cámara aporta también un punto de vista sesgado sobre la actividad filmada. Sin embargo, las manifestaciones de actividad constituida sirven de soporte a la descripción de su práctica y permiten a veces validar o matizar ciertas representaciones que el sujeto se forma de lo que hace (Theureau, 2010).

Es este último el protocolo que privilegiamos para documentar y comprender la actividad real de las maestras observadas durante

cuatro semanas en una escuela primaria de la ciudad de México. Ésta se encuentra situada en un barrio mixto, compuesto de una clase social media y una desfavorecida. El origen social de los alumnos testimonia esta heterogeneidad socioeconómica: el padre de un alumno es piloto de avión y el de otro, vendedor ambulante. De capacidad reducida, la escuela sólo contaba con dos grupos de primer año de primaria. Son dos maestras de la misma escuela quienes fueron observadas en alternancia tres veces por semana durante un mes, por un total de diez días de observación. El último día se realizó un registro con video como soporte para una autoconfrontación.

Las dos maestras observadas presentaban características muy diferentes:

- La primera, al momento de la observación, tenía 26 años de antigüedad, había trabajado en una escuela de clase única en otro estado de la República, en una escuela privada, en una escuela “piloto”, en diferentes niveles de enseñanza primaria y había sido asignada, tras no haber enseñado desde varios años en primer año de primaria, a esta escuela a principios del año escolar, para reemplazar a una maestra que había sido destinada a otro establecimiento. Dado su reemplazo de última hora, esta maestra no había sido inscrita en la lista de módulos de formación de la RIEB y no seguía por lo tanto los cursos propuestos por la Secretaría de Educación Pública como soporte a la *implementación* de la reforma.

- La segunda maestra empezaba su cuarto año de experiencia como docente. Así, su formación en la Escuela Normal era muy reciente y su experiencia se limitaba a este establecimiento escolar (sin considerar sus periodos de prácticas). Al contrario de la precedente, enseñaba bajo un contrato de medio tiempo y sólo en primer año de primaria desde el comienzo de su función. Seguía la formación relativa al enfoque por competencias y manifestó una gran insatisfacción sobre ésta: la instructora no respondía a ninguna de sus preguntas, les asignaba muchas actividades para realizar en casa sin corregirlas, los hacía trabajar en grupo sin darles directrices claras,



etcétera, signo posible de un fallo en la apropiación de los fundamentos de la RIEB por parte de la instructora y la necesidad para ella de apegarse al máximo a las actividades propuestas en las guías destinadas a los instructores.

Podemos entonces deducir que estas dos maestras tenían un conocimiento endeble de los textos prescriptivos de la reforma y una comprensión incompleta que provenía de la cadena de instructores. La reforma se materializaba para ellas de una manera muy concreta: los nuevos libros de texto. Transformamos entonces la cuestión “¿cómo aplican las maestras el nuevo currículo?” en “¿cómo utilizan las maestras los manuales obligatorios?”.

#### ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DE DOS DOCENTES

Durante las diez jornadas observadas en las clases de estas dos maestras, pudieron apreciarse claramente regularidades en la manera de organizar el trabajo de los alumnos. Estas regularidades parecen sin embargo más arraigadas en la más experimentada de las dos. Tomaremos un ejemplo típico obtenido de la primera:

- a) La maestra escribe la fecha sobre el pizarrón, fecha que hace copiar a cada alumno en su cuaderno de ejercicios;
- b) propone una actividad para realizar sobre el pizarrón (línea por escribir o cálculo por realizar);
- c) la maestra pasa entre las filas para asegurarse de que todos se encuentren trabajando y responde eventualmente a ciertas cuestiones sobre las consignas de trabajo;
- d) posteriormente toma asiento en su escritorio, adonde los alumnos le llevan su trabajo una vez terminado. Los corrige en el orden en que se los presentan, valida el ejercicio o subraya los errores.

Esta forma de trabajar es clásica en enseñanza. Ciertos autores designan este patrón pedagógico como *seatwork* (Doyle, 1986) y otros como “práctica individual supervisada” (Bissonnette, Ri-

chard y Gauthier, 2005) o “paso entre las filas del aula” (Veyrunes, 2012). Si nos mantenemos en ese nivel descriptivo, podríamos concluir que nada cambia aun con la reforma y que las maestras continúan trabajando como de costumbre. Esta ausencia de modificaciones es clásicamente interpretada en la literatura como la manifestación de una resistencia al cambio. Debemos por tanto cambiar de nivel de análisis e ir más a fondo de las operaciones concretas de las dos maestras: afinar el análisis para no quedarse en generalidades.

### **Primer caso: escribir un cuento**

De acuerdo con el programa de primer año (que no presentaremos aquí), el libro de texto de Español se divide en cinco bloques. Cada bloque se desprende de tres ámbitos que dan lugar cada uno a un proyecto. En resumen, el año escolar se organiza en una sucesión de 15 proyectos, reagrupados en cinco bloques bimestrales que se orientan conforme a los tres ámbitos:

- ámbito de estudio,
- ámbito de literatura,
- ámbito de la participación familiar y comunitaria.

En particular, el cuarto bloque propone tres proyectos asociados respectivamente a cada uno de estos medios:

- elaborar un fichero temático (ámbito de estudio),
- reescribir cuentos (ámbito de literatura),
- seguir instructivos simples (ámbito de participación familiar y comunitaria).

Nos centraremos en particular en el proyecto 2, ya que fue objeto de una observación precisa. El proyecto consiste en proponer a los alumnos grabar un cuento original a partir de sus lecturas y conocimiento acerca de cuentos.



- Veinte minutos después, distribuye otra hoja fotocopiada de la misma fuente, en la que hay que asociar un sonido y una imagen.
- Cinco minutos más tarde distribuye una tercera hoja donde deben escribir una onomatopeya dentro de una burbuja de cómic. El ejercicio se realiza colectivamente.
- Después de seis minutos pone la grabación de un cuento: “Caperucita Roja”.
- Al terminar la primera escucha, distribuye un cómic compuesto de seis recuadros que cuentan la historia de “Caperucita Roja”. Los niños vuelven a escuchar el cuento siguiendo la acción con los dibujos.
- Una vez terminada esta segunda escucha, les recuerda que todos los sonidos del cuento se llaman “onomatopeyas” y les pide colorear los dibujos mientras ella pasa a otro cuento: “El Gato con Botas” y en seguida, “La Bella Durmiente”.
- La maestra termina la actividad pidiendo al grupo preparar un cuento en casa que deberán contar al día siguiente.

El “proyecto de cuento” termina con esta maniobra magistral: se delega la creación de un cuento fuera de clase y ella habrá pasado esta parte de la sesión haciéndolos trabajar sobre la correspondencia entre un ruido y su retranscripción fonética apoyándose en otro manual. La noción de onomatopeya no está señalada en el libro, aun cuando ocupa un lugar central en esta actividad. La referencia de la grabación se intercambia: se escuchan audio-cuentos en lugar de grabar alguno.

A falta de material apropiado, la maestra debe renunciar a hacer que los alumnos graben un cuento y esta diferencia es simplemente una muestra de los ajustes que se ve obligada a realizar debido a la falta de recursos disponibles para desarrollar la actividad.

La autoconfrontación permite a la maestra retornar hacia esta actividad que había sido filmada. En palabras de la profesora con mayor experiencia:

Este libro viene como más pobre que los otros. Fíjate, no viene de lecturas. No traje lecturas. Y qué rico está el del año pasado. Y muy

grueso. Trae puros cuentos. Entonces, a mí, sí, me gustaría una lectura para..., por ejemplo, si necesitamos cuentos, no traje los cuentos. Nos piden de la biblioteca y no los encontramos.

*¿Los libros que están en el libro no están en la biblioteca?*

Con que viniera uno para el maestro. Si el maestro va a necesitar tantos libros, que son libros del rincón de la biblioteca, que se nos facilitara con el paquete del maestro.

[...] El proyecto es bueno. Le falta enriquecerlo, que nos dirán... no sé. Yo puse a escoger, decirles, contar los cuentos a los niños... Se los conté. Después, conseguí CD de diferentes cuentos. La semana pasada, yo les conté cuentos. Les dije: miren, les traje estos cuentos. Los escribimos. Votaron por cual querían escuchar. Se hizo una votación: “Tú, ¿cuál quieres escuchar? ¿Tú, cuál quieres?”. Y todos, fueron diciendo: “Yo, éste”, “Yo, éste”. Así, una palomita, con la portada, y ellos escogieron. Ya que escogieron, ya empecé a leer, de cuentos larguitos, y pues... Y este cuento de Caperucita Roja, unas 20 veces lo escucharon, sí.

[...] El material que conseguí... pude conseguirlo con una compañera. O sea, ¡hay que buscar! Conseguí el cuento con las escenas, y el niño lo va redactar, y con el papá, porque eso fue tarea: “Eso, se lo llevan de tarea, y ustedes van a ir redactando”. Yo sé que su mamá los escribe con ellos. ¿Por qué? Porque ellos lo llevaban allí (*señala la cabeza*). Y, sí, hay letras de papá, de mamá, de alguien, con redacción, pero el niño lo llevaba, lo había escuchado. Hay niños que no te escriben, pero te lo cuentan verbalmente. Si uno no sabe escribir, no hay problema, que te lo cuente. Escena por escena, y el papá escribe.

La estrategia utilizada por la maestra proviene de que no encuentra libros de cuentos en la biblioteca y que los niños no tienen tampoco, como en años pasados. Buscó otra manera de realizar la actividad utilizando grabaciones en lugar de libros.

## **Segundo caso: exploración de la naturaleza y de la sociedad**


El segundo ejemplo se extrae del libro *Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad*. Este libro de texto también se compone de cinco bloques. Al contrario del libro de *Español*, no se menciona el pro-

yecto: los aprendizajes no finalizan con una ejecución concreta. Se trata de una continuidad de actividades que obedece a una progresión lógica que parte del alumno hacia un ámbito cercano. El tercer bloque se titula “Mi entorno social y familiar” y aborda diversos aspectos del ámbito del alumno: la familia, la localidad. Hacia el final del bloque (SEP, 2009d: 78) se propone a los niños trabajar sobre “Las características de mi comunidad”.

## FIGURA 2

Libro de *Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad*, Bloque 3 (SEP, 2009d: 78)

**Las características de mi comunidad**  
Beto le enseña a Pati las fotos de sus amigos de Monterrey



➤ Observa las fotografías y comenta en tu grupo:

- ¿Quién tiene más edad?
- ¿De qué color es la piel de los niños?
- ¿Cómo es el cabello de los niños?
- ¿Cómo es la ropa que usan?

➤ **Juguemos al espejo**

Elige a un niño o una niña, párate enfrente y describe su estatura, su edad, el color de su cabello, el color de su piel, la ropa que usa. Después pídele que te describa a ti.

➤ Ahora, dibuja o recorta en revistas y periódicos las fotos de algunas personas que se parezcan a las de tu comunidad. Con los recortes y dibujos elabora un mural. Pégalo en tu salón y comenta con tus compañeros en qué se parecen y se diferencian las personas.

Sin embargo, nada existe en el programa de primer año que prepare para la actividad de la página 78. El programa de primer año proponía trabajar sobre “la cultura de mi comunidad”:

Con la información obtenida oriente a los niños para que realicen un cartel utilizando fotografías de vestidos, comidas y festejos tradicionales, así como de los lugares significativos para la comunidad. Promueva que observen las celebraciones y fiestas representadas en los carteles elaborados por el grupo para reconocer la diversidad cultural de su comunidad y que ellos forman parte de una historia común (Programa de estudios, Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad - Bloque 3: Mi historia personal y familiar - Costumbres y tradiciones).

Así, la actividad propuesta por el manual y la manera de llevarla a cabo son una aportación de los diseñadores del libro que no tiene como fuente el programa oficial. Los diseñadores de manuales quizá hayan estimado que las actividades no eran suficientemente numerosas y había que agregar los objetivos de aprendizaje. Podríamos discutir largamente el tratamiento llevado a cabo sobre el manual para definir una comunidad social por sus características físicas (color de piel, de cabello, vestimenta) más que por rasgos culturales. Esta manera de apoyarse en la apariencia física de las personas de mi entorno para caracterizar “mi pertenencia a una comunidad”, en vez de desarrollar una toma de conciencia de “mi identidad cultural”, como lo propone el programa oficial, podría ser interpretado como un tratamiento racista de la temática. No obstante, sobre todo nos interesa lo que la maestra hizo con esta actividad del libro.

La maestra se basa en la página del libro para desarrollar una secuencia didáctica más compleja; habrá previamente solicitado a los alumnos, como se menciona en el manual, recortar imágenes de personas. Esta actividad es utilizada como una condición previa más que como resultado de la secuencia que en el libro tiene el estatuto de confirmación de su identidad:

- A las 11:16 la maestra coloca un cartel sobre el pizarrón y pide a los alumnos pegar la imagen de una persona que debieron haber cortado de revistas en su casa. Con base en diferentes fotos pegadas sobre el cartel, ella repite: “Todo mundo es diferente” y les solicita sacar sus cuadernos de Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad (SEP, 2009d: 78).

- Ella les pregunta el nombre de cada uno de los personajes, después les pide compararlos (quién es el más grande, el más moreno, quién tiene el pelo más claro...). Comenta el hecho de que el personaje de Luis lleva anteojos: “chicos, cuando alguien tiene lentes ¿nos burlamos de él?”. Tras las respuestas negativas de los niños, ella aclara: “es importante respetar a las personas”. Después habla de una persona mayor que atraviesa la calle y les pregunta que harían en aquella situación.

Posteriormente les pregunta si conocen el juego del espejo. No son, sin embargo, las consignas señaladas en el libro (describir a un camarada de clase). Les pide reunirse con un compañero de clase e imitarlo: “Tú vas a hacer todo lo que él haga”. Se asegura de que todos los alumnos trabajen en dúos y designa las parejas si hay alumnos solos.

- A las 11:55 pone fin al ejercicio y les pide contar lo que hicieron. Les pregunta: “¿por qué algunos niños no se adaptan al niño que les tocó?”. Y agrega: “a veces no puedes escoger la persona con quien estás”.
- Después solicita a los niños describir al compañero con quien trabajaron. Los otros alumnos tratan de adivinar.
- Luego les pide dibujarse ellos mismos en “la mejor posición que les haya gustado del espejo”. Al reverso de la hoja, les pide precisar qué les ha gustado de esa posición. Los niños dibujan.
- A las 12:24 termina la actividad y se vuelve hacia el cartel. Comenta: “todos no son iguales [...] cada uno es diferente ¿verdad?, así somos en la comunidad”.

Podemos claramente hablar de un desvío de imágenes y consignas (por la inversión del orden de la secuencia, que proporciona otras consignas diferentes a las del libro) con el objetivo de alimentar una reflexión sobre el respeto y la tolerancia (que no se mencionan en el libro de texto), pero también por servir de soporte a una integración pluridisciplinar:



1. El juego del espejo se encuentra en el libro de *Educación Artística*: “soy espejo y me reflejo”:

Realiza esta actividad trabajando en pareja.

- Pónganse uno enfrente del otro.

- Imaginen que uno de los dos es un espejo y que reflejará la imagen de su compañero: uno hará gestos y movimientos y el que finge ser espejo imitará todo lo que su compañero haga.

- Luego, inviertan los papeles y repitan el ejercicio (SEP, 2009a: 30).

2. Es igualmente muy cercano a la actividad que propone el libro de *Educación Física* (SEP, 2009c: 16).
3. Se moviliza el español como disciplina, ya que la maestra les hace escribir sobre su postura.

Así, la secuencia didáctica permite trabajar sobre la diversidad física de las personas de la comunidad social (estamos en México en un barrio socialmente heterogéneo), desarrollar valores de tolerancia y respeto (competencias para la convivencia en el perfil de egreso del plan de estudios 2009), trabajar sobre el conocimiento de sí mismo y de su esquema corporal, permitiendo a los alumnos realizar movimientos físicos.

4. En el transcurso de las verbalizaciones consecutivas a esta actividad la maestra precisará que sólo faltaron las matemáticas para que la actividad abarcara todas las disciplinas. Se equivoca en este punto. Encontramos en el libro de texto de *Matemáticas* (SEP, 2009e: 29), “¡Juguemos al espejo!”, una actividad similar que se inscribe en el programa de estudios de primer año: “Reproducir posiciones o disposiciones de personas u objetos, vistas en fotografías o en dibujos” (SEP, 2009f: 93).

Así pues, el distanciamiento de la actividad propuesta en el libro es importante: se cumple otra función que se vuelve compleja.

### *Tercer caso: ¡construyamos un zoológico!*

Podríamos imaginar que este distanciamiento de las actividades didácticas propuestas en los libros sería privilegio de una maestra experimentada y que una maestra principiante se apegaría más a las actividades preescritas. Hay una parte de verdad: pudimos comprobar que la maestra con menos experiencia hacía un uso mucho más sistemático y fiel de los manuales, lo que permitía quizá darle seguridad. No obstante, encontramos también, en su caso, muchos distanciamientos.

Como arriba se señala, en el programa de estudios el proyecto 1 del bloque 4 tiene como finalidad “elaborar un fichero temático”. Esta actividad está traducida en el manual como “¡construyamos un zoológico!”. La referencia al fichero temático sólo constituye una reducida parte del proyecto señalado en el libro: (“Formen equipos y revisen si tienen la información necesaria para poder llevar a nuestros animales a vivir al zoológico. Escribe en una ficha tus respuestas, no olvides colocar ilustraciones o dibujos”) (SEP, 2009b: 109).

Al principio de este módulo, la maestra reúne a los niños en el patio. Proporciona a cada uno un pedazo de papel sobre el que está escrito el nombre de un animal: cada uno debe imitar el sonido emitido por el animal y los niños que emitan el mismo sonido deben agruparse. Concluida la actividad, la maestra la encadena con el principio propuesto en el libro preguntando quién ya ha visitado un zoológico y qué animales ha visto:

Reflexión y práctica:

¿Has visitado algún zoológico? ¿Cómo es? ¿Qué animales tienen ahí? ¿Cuáles son los que más te gustan? ¿Todos los animales se encuentran juntos? Comparte con tus compañeros tus respuestas. Dibuja tres animales de un zoológico en este espacio (SEP, 2009b: 107).

Interrogada sobre este preámbulo durante la autoconfrontación, la maestra con menos experiencia vuelve hacia esta actividad:

Yo conozco esta actividad como un actividad de integración grupal, pero yo hice la adaptación. Puede ser con frutas, con... con, este... puede ser con otro tipo de situaciones.

No sé si la actividad estaba bien planeada, porque muchos se confundieron. No hacían el sonido del animal, preguntaban a sus compañeros. Lo que me faltó hacer en este momento fue hacer un ensayo, doblar de nuevo los papelitos, cerrarlos y otra vez hacer la actividad real. Pues, como tenemos el tiempo contado, estaba midiendo mis tiempos y no me daba. Como están chiquitos, se les dificulta seguir las instrucciones. Íbamos a hacer trabajos sobre animales, entonces, ellos iban a hablar sobre animales. Y después, entonces, ya preguntamos cuáles son los que viven en el zoológico...

La maestra explica también que temía que la mayoría no hubiera visitado un zoológico, por lo que decidió partir de los sonidos que emiten los animales para introducir la actividad didáctica.

#### **Cuarto caso: la lotería**

El último caso fue también extraído de la actividad de la maestra menos experimentada. La actividad en cuestión fue filmada y la enseñante autoconfrontada. Esta actividad se desprende de una secuencia didáctica en matemáticas. Recordemos que el libro de texto no ha sido validado por la SEP y que no se inscribe en un enfoque por competencias. Se presenta entonces como una recopilación de ejercicios:

- 8:21. Pide a los niños tomar el bote de granos: “Nada más un puñito”. Les distribuye una hoja en la cual está impreso un tablero de doble entrada: sobre la línea superior figuran las decenas, sobre la línea inferior figuran las unidades.
- “Vamos a jugar algo parecido a la lotería”. El principio consiste en distinguir las decenas y las unidades: 42 se descompone así en 40 y 2, lo que lleva a poner un frijol sobre la cifra 40 del tablero y sobre el 2 de la otra línea: “Para un número, van a poner dos frijoles”.

La maestra enumera luego varios números, marcando una pausa entre cada uno para dar tiempo a cada quien de poner sus dos frijoles y controlar que nadie se distraiga: 36, 99, 23, 55, 77, 40.

- Al final del ejercicio, un alumno protesta: “¡no tiene chiste, todos ganaron!”.
- La maestra pide colorear las decenas en azul y las unidades en rojo “sin salirse de la rayita”. Les hace recortar el tablero y pegarlo en el cuaderno de matemáticas, no sin haber escrito antes la fecha.
- Escribe en el pizarrón varios números (32, 46, 61, 55) que les pide descomponer en unidades y en decenas.
- A las 8:56 les pide sacar su libro de matemáticas y abrirlo en la página 131, en la que figuran dos tableros: el primero ha servido de inspiración para el juego de lotería y el segundo para el ejercicio inscrito sobre el pizarrón:

**FIGURA 3**

Ejercicio de números

10	1
20	2
30	3
40	4
50	5
60	6
70	7
80	8
90	9

Ejemplo: 35 = 30 + 5
14 = ___ + ___
74 = ___ + ___
38 = ___ + ___
56 = ___ + ___
92 = ___ + ___
12 = ___ + ___
61 = ___ + ___
83 = ___ + ___

Fuente: SEP, 2009d: 13.

La maestra explica durante la autoconfrontación las libertades con respecto al manual:

En el libro solamente viene esto. Ni siquiera viene un preliminar o con más grado de dificultad. Se ven actividades como más cortas. [...] Ellos se tenían que apoyar de esta tabla con las decenas y las unidades. Yo tomé

esta misma tabla para ir a la actividad. Yo seleccioné esta tabla con la computadora, la acomodé de otra manera, y se me ocurrió que con los frijolitos podíamos jugar lotería para que ellos formaran números antes, a manera de juego, para después hacer esta actividad. Para no entrar directo... Dije no: primero hago un juego donde ellos hagan la misma... que consiste exactamente en lo mismo, pero de manera de juego para que lo hagan más rápido, compartan con sus compañeros y hagan la actividad como que más grupal, así para si tenían la oportunidad de equivocarse, corregían. De hecho, cuando yo estaba pasando en los lugares, yo me daba cuenta de dónde habían puesto los frijolitos. [...] Trato, la mayoría de las veces, antes de entrar en el ejercicio o el contenido, hacer algo que a los niños les atraerá su atención, para ya después, si tienen dudas, las aclaremos, y después entrar en el ejercicio. [...] Yo, desde que estudie en la Normal, siempre nos exigían que las planeaciones fueran así, siempre. Siempre partir de lo que ellos saben para después entonces después entrar, entrar en el tema o en el contenido. Siempre tratando de acercarnos más a la realidad en donde ellos podrían ocuparlo. Porque generalmente, a veces, damos contenidos donde ellos no saben, en su casa, en su vida real en dónde lo van a ocupar. Siempre hay que buscar lo cotidiano, que ellos ocupan para poder aplicarlo y que lo entiendan con más facilidad. Yo recuerdo que mis planeaciones eran así. Había el momento de atrapar su atención y después yo empezaba directo con mi clase, y siempre al último, con un ejercicio para corroborar que lo que ellos aprendieron estuviera correcto, que lo habían aprendido bien o, en este momento, aprovechar para resolver algunas dudas. Yo busco la manera o algún material, sencillo porque no puedo adaptar más cosas y para todos. Son cosas sencillas.

## DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Los cuatro casos arriba presentados fueron seleccionados debido a su diversidad. Durante las tres semanas de observación otros casos de “desviación” pudieron identificarse (el cajero, el ejercicio de especialización [SEP, 2009e: 131]). Estos episodios no son, por lo tanto, excepcionales. El hecho de haber podido ser filmados y comentados en autoconfrontación permitió profundizarlos y, con ello, sostener varias tesis concernientes al trabajo de los docentes en un contexto de cambio:

1) La tesis de una inercia de sistemas educativos y de la permanencia de ciertas prácticas pedagógicas recibe aquí una confirmación completamente relativa, pues, en un cierto nivel de análisis, podemos comprobar en las dos maestras observadas algunas invariantes de las situaciones educativas: la mayor parte de las actividades didácticas se llevan a cabo dentro del salón. Esta aula dispone de un mobiliario clásico: un pizarrón al fondo del salón y mesas de dos plazas dispuestas en filas para permitir la circulación de la maestra. El curso comienza por una corta exposición magistral antes de proponer un trabajo individual a cada alumno, lo que permite lograr y mantener silencio y liberar a la maestra para dedicar su atención a tal o cual alumno. En el contexto de la *implementación* de la RIEB, las dos maestras continúan movilizan- do los mismos formatos pedagógicos (principalmente la práctica supervisada con cortos episodios de curso dialogado). Es la escuela de siempre y cualquier observador que se detuviera en este aspecto de generalidad podría concluir que nada ha cambiado a pesar de la reforma. Un diagnóstico como éste permitiría defender la tesis de una resistencia al cambio de los docentes, quienes mantienen los mismos hábitos de trabajo.

A favor de las maestras, la RIEB no incorporó en sus textos una reflexión sobre el mobiliario escolar y sobre las modalidades de organización de trabajo de los alumnos. Los libros de texto y los programas no abordan por ningún lado la articulación entre mobiliario escolar y el formato pedagógico que proponen (Doyle, 1986). La reforma mexicana de la enseñanza primaria no se responsabiliza de la modificación de la “forma escolar” (Vincent, 1994). Las formas tradicionales de la escuela son retomadas a pesar de la reforma (Veyrunes e Yvon, 2013).

Un análisis preciso de las situaciones educativas permite matizar de manera sustancial el argumento anterior: a otro nivel de análisis, la reforma impulsa las actividades de la enseñanza que se inspiran en los manuales pero que a la vez dialogan con ellas para modificarlas. Reencontramos aquí el argumento crítico desarrollado por Klette (2010): la resistencia al cambio es una construcción social que no se resiste a un examen más riguroso.

2) Las maestras no se conforman con poner en práctica las actividades del manual: buscan darles un sentido de acuerdo con su experiencia y sus convicciones pedagógicas. Habíamos partido inicialmente de la distinción entre la tarea (lo que hay que hacer y los procedimientos prescritos que dicen cómo llegar a ese objetivo) y la actividad (lo que realmente hacen los docentes). Los datos de la autoconfrontación permiten documentar la manera en que cada una de las maestras interpreta la tarea contenida en los manuales. Podemos hablar de una *relectura* de las actividades didácticas propuestas: la maestra principiante busca una guía de lectura en los principios pedagógicos aprendidos en la Escuela Normal (caso 4). Para ella, las actividades son con frecuencia consideradas como descontextualizadas. Asimismo, se esfuerza continuamente por hacer preceder la actividad del manual por un preámbulo que permita a los niños partir de sus propias vivencias, de su realidad, con el fin de hacer significativos sus aprendizajes (caso 3). Inútil recordar aquí que se trata de uno de los principios fundamentales de un enfoque por competencias: en vez de partir de los contenidos didácticos que el alumno debe aprender, un enfoque por competencias propone partir de situaciones auténticas que faciliten anclar los aprendizajes. Por otro lado, la maestra más experimentada da en su entrevista señales de autoconfrontación que no habíamos moviliado aquí: su inquietud por la seguridad afectiva de los niños para lograr cualquier aprendizaje. Percibimos las evidencias en el caso 2 al releer la actividad en el libro de *Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad*.

3) De cara a los nuevos manuales, las dos maestras observadas no son tampoco pasivas. Su actividad no se limita a una actividad cognitiva de comprensión. Desarrollan igualmente toda una serie de estrategias para corregir, completar, compensar, enriquecer y contornear las actividades didácticas de los libros de texto. En psicología ergonómica, se utiliza con frecuencia la referencia a la teoría instrumental (Rabardel, 1995), que opera una distinción entre artefacto e instrumento. El artefacto es el objeto en sus características físicas. Desde este ángulo, el libro de texto es un artefacto: un libro de forma rectangular, compuesto de páginas impresas en color y de

capítulos con imágenes, ilustraciones y consignas de trabajo. En manos de una persona que no es docente, este libro se presenta bajo sus características físicas. No sabrá utilizarlo. Para que un artefacto se convierta en un instrumento de acción, hay que sobreponerle un esquema de utilización. Este esquema puede transmitirse en un contexto formal de formación o extraerse de la experiencia: un maestro experimentado no utilizará el libro de texto como un maestro principiante. Un estudio de Spallanzani y colegas (2001) muestra que los docentes principiantes se apegan a las actividades del manual por necesidad de seguridad, mientras que los experimentados se toman más libertades. Podemos deducir dos procesos: un proceso de “instrumentación” y un proceso de “instrumentalización”. La *instrumentalización* consiste en cambiar las características de un artefacto para que corresponda a la función buscada: conocemos el objetivo de aprendizaje y adaptamos los recursos para lograrlo. El caso 3 revela este proceso: insatisfecha con el soporte propuesto en el manual, la maestra busca utilizar otros soportes para que los alumnos realmente aprendan. El proceso de *instrumentación* puede ilustrarse con el caso 2: el artefacto no se toca ni se readapta, pero se hace de él un uso diferente, desviando las consignas de identificación de personas por rasgos físicos, insistiendo no sobre la identidad (soy como tal personaje del libro), sino sobre las diferencias (en el libro y en el cartel todo mundo es diferente y vivimos en un mundo diversificado con personas diferentes a quienes yo debo respetar con sus diferencias).

4) Otro aprendizaje se desprende del análisis minucioso de la actividad real de estas dos maestras. Sus actividades didácticas consisten en corregir y adaptar los recursos prescritos. Con ello, suelen dar un valor agregado a los recursos disponibles y a las realizaciones que siguen el sentido de la reforma y el enfoque por competencias (caso 2: secuencia didáctica pluridisciplinaria e integrativa). Un regreso a las prescripciones permite entonces constatar las lagunas e incoherencias: el libro de texto de *Español* presenta una continuidad de actividades que se apartan de la lógica de un proyecto, pues ciertas actividades están directamente extraídas de los libros de texto precedentes, incluso de cuadernos de 1988. Podríamos hablar



de actividades recicladas y de un proceso de *collage*. Ninguna actividad didáctica está prevista para el aprendizaje de la lectura y la escritura. El libro de texto de *Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad* contiene actividades no previstas por el programa oficial. El libro de *Español* modifica un proyecto didáctico (elaborar ficheros) en “Construyamos un zoológico”. Lo prescrito muestra todas sus imperfecciones. Nuestra cuarta tesis será, de hecho, sostener que la actividad real de los docentes es reveladora de los defectos de la prescripción. La actividad real puede servir de terreno experimental a condición de realizarse de manera comprometida y respetuosa hacia la actividad docente. Éste será nuestro punto de conclusión.

## CONCLUSIÓN

La apropiación del cambio atraviesa por procesos más complejos de lo que puede hacer creer cualquier interpretación en términos de resistencia a los cambios. Existe en las dos maestras observadas –quienes no manifiestan nada excepcional y nos dan acceso a la realidad cotidiana de docentes mexicanos en educación primaria– una inteligencia de la acción y de las situaciones profesionales que son parte integrante de toda actividad profesional. Un análisis minucioso de la actividad de los docentes permite poner en evidencia y reconocer su contribución a una reforma que se revela imperfecta en su concepción y en los instrumentos didácticos que la sostienen. Esta plusvalía nos representa una mina de oro de inventividad y de pistas de mejora. ¿Qué ocurre con la experiencia desarrollada por los docentes? Las condiciones y la organización de trabajo sólo permiten intercambios muy pobres: ¿podemos imaginar qué sucedería si sus experiencias individuales pudieran confrontarse y discutirse en la colectividad con el fin de alimentar la reflexión y la acción de cada uno? También podría extraerse gran ventaja de sus distanciamientos de lo prescrito: sus actividades concretas son fuente potencial para el mejoramiento de las herramientas de la acción pedagógica. Así, podemos vislumbrar lo que podría ser el fortalecimiento de una verdadera reforma pedagógica: una refor-

ma que se apoyase en la actividad de las maestras y de los maestros reconocidos como profesionales para reorientarla y mejorarla: una continua concepción e implementación de reformas educativas enriquecida por la experiencia concreta de maestros y maestras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amigues, R., D. Faïta y M. Kherroubi (eds.) (2003) “Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l’activité”, *Skholê*, hors-série 1, pp. 5-16.
- Bareil, C. (2013), “Two paradigms about resistance to change”, *Organization Development Journal*, vol. 31, núm. 3, pp. 59-71.
- Bissonnette, S., M. Richard y C. Gauthier (2005), “Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés”, *Revue Française de Pédagogie*, núm. 150, pp. 87-141.
- Carpentier, A. (2012), “Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives”, *Education et Francophonie*, vol. 40, núm. 1, pp. 12-31.
- Clot, Y. (1995), *Le travail sans l’homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.
- Collerette, P. (2008), “Pour une gestion du changement disciplinée dans l’administration publique”, *Télescope*, vol. 14, núm. 3, pp. 33-49.
- Crozier, M. (1979), *On ne change pas la société par décrets*, Paris, Fayard.
- Doyle, W. (1986), “Classroom organization and management”, en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, McMillan.
- Durand, M. (1996), *L’enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Faïta, D. (1989), “Monde du travail et pratiques langagières”, *Langages*, núm. 93, pp. 110-123.
- \_\_\_\_\_ (2003), “Apport des sciences du travail à l’analyse des activités enseignantes”, *Skholê*, hors-série 1, pp. 17-23.
- Faïta, D. y F. Saujat (2010), “Développer l’activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique”, en F. Yvon y F. Saussez (dirs.), *Analyser l’activité ensei-*

- gnante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation, Quebec, Presses de l'Université Laval, pp. 41-71.
- Goigoux, R. (2002), "Analyse de l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 138, pp. 125-134.
- Guérin, F., A. Laville, F. Daniellou, J. Duraffourg y A. Kerguelen (2001), *Comprendre le travail pour le transformer: la pratique de l'ergonomie*, Montrouge, ANACT.
- Hughes, M. (2011), "Do 70 Per Cent of All Organizational Change Initiatives Really Fail?", *Journal of Change Management*, vol. 11, núm. 4, pp. 451-464.
- Hultman, K. (1998), *Making Change Irresistible: Overcoming Resistance to Change in your Organization*, Palo Alto, Davies-Black Publishing.
- Klette, K. (2010), "Blindness to Change Within Processes of Spectacular Change? What Do Educational Researchers Learn from Classroom Studies?", en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fulla, y D. Hopkins (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, New York, Springer, pp. 1001-1015.
- Leplat, J. (1982), "Le terrain, stimulant (ou obstacle) au développement de la psychologie cognitive", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, núm. 2, pp. 115-130.
- \_\_\_\_\_ (1986), "L'analyse du travail", *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 31, núm. 1, pp. 9-27.
- \_\_\_\_\_ (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contributions à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- \_\_\_\_\_ (2000), *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*, Toulouse, Octarès.
- \_\_\_\_\_ (2002), "De l'étude de cas à l'analyse de l'activité", *Pistes, Revue Electronique*, vol. 4, núm. 2, < <http://pistes.revues.org/3658#text>>, consultado el 2 de abril, 2013.
- Leplat, J. y J.-M. Hoc (1983), "Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, vol. 3, núm. 1, pp. 49-63.
- Rabardel, P. (1995), *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

- Schwartz, Y. (1993), “«C’est compliqué»: activité symbolique et activité industrielle”, *Education Permanente*, núm. 116, pp. 118-131.
- SEP (2009a), *Educación Artística*, México, Secretaría de Educación Pública (libro de texto para 1<sup>er</sup>. grado).
- (2009b), *Español*, México, Secretaría de Educación Pública (libro de texto para 1<sup>er</sup>. grado).
- (2009c), *Educación Física*, México, Secretaría de Educación Pública (libro de texto para 1<sup>er</sup>. grado).
- (2009d), *Exploración de la Naturaleza y de la Sociedad*, México, Secretaría de Educación Pública (libro de texto para 1<sup>er</sup>. grado).
- (2009e), *Matemáticas*, México, Secretaría de Educación Pública (cuaderno de trabajo).
- (2009f), *Programas de estudio 2009: primer grado, Educación Básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Spallanzani, C., D. Biron, F. Larose, J. Lebrun, Y. Lenoir, G. Masselter, y G.-R. Roy (2001), *Le manuel scolaire au Québec. Ce qu’en disent des enseignants du primaire*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Theureau J. (2010), “Les entretiens d’autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d’action»”, *Revue d’Anthropologie des Connaissances*, vol. 4, núm. 2, pp. 287-322.
- Tochon, F. V. (1996), “Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la retroaction video en recherché et en formation”, *Revue des Sciences de l’Éducation*, vol. 23, núm. 3, pp. 467-502.
- Veyrunes, P. (2012), “Dynamique de l’activité individuelle et collective en classe lors du «passage dans les rangs»”, *Revue des Sciences de l’Éducation*, vol. 38, núm. 1, pp. 187-208.
- Veyrunes, P. y F. Yvon (2013), “Stability and transformation in configurations of activity: the case of school teaching in France and Mexico”, *International Journal of Lifelong Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 80-92.
- Vincent, G. (ed.) (1994), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Yvon, F. y F. Saussez (eds.) (2010), *Analyser l’activité enseignante: des outils pour l’intervention et la formation*, Laval, Presses de l’Université de Laval.