

Experiencia docente en educación primaria con los Clubes de Autonomía Curricular 2018-2019

Teaching experience with the 2018-2019 Curricular Autonomy Clubs in elementary education

MELISSA CEDANO SÁNCHEZ • SALVADOR RUIZ LÓPEZ • CLAUDIA CELINA GAYTÁN DÍAZ

Melissa Cedano Sánchez. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, México. Docente frente a grupo de escuela primaria en Ciudad Juárez, Chihuahua. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón y maestra en Educación por el Centro de Investigación y Docencia. Correo electrónico: cedano200@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2002-8118>.

Salvador Ruiz López. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es profesor-investigador de tiempo completo en la maestría en Educación y desarrolla actividades de docencia, asesor de tesis, investigación, difusión y extensión de la cultura, para apoyar los procesos de transformación educativa. Correo electrónico: salvador.ruiz@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5005-7836>.

Claudia Celina Gaytán Díaz. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es profesora-investigadora y cuenta con estudios como doctora en Educación por la Universidad de Durango, campus Chihuahua. Candidata a investigadora nacional en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es integrante del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del CID, cuenta con Perfil

Resumen

A partir de la implementación del llamado Nuevo Modelo Educativo formalizado en el año 2017, se introdujeron cambios en los contenidos de aprendizaje, la gestión y organización de las escuelas y la forma de trabajo de alumnos y docentes. Uno de ellos, muy evidente y hasta cierto punto polémico en las escuelas de educación básica, fue el referido al componente *Ámbitos de autonomía curricular*, que se implementó por primera vez en el ciclo escolar 2018-2019 a través de un dispositivo denominado Club de Autonomía Curricular. Esta estrategia curricular fue diseñada y ordenada por una administración de gobierno federal que estaba en los últimos meses de su gestión y que pronto sería relevada por otra de partido político diferente; en este contexto histórico, profesores de educación primaria que laboran en instituciones de una zona escolar de Ciudad Juárez, Chih., brindaron información relevante para analizar cualitativamente las formas en que se organizaron en sus centros de trabajo para operar dichos clubes, lo que permitió conocer las dificultades, angustias, estrategias y logros que vivieron al enfrentar semejante tarea.

Palabras clave: Club de autonomía curricular, educación primaria, currículo.

Abstract

Since the implementation of the so-called New Educational Model which was created in 2017, there were new changes applied in the learning contents, the process and the organization of the schools along with the students and teachers' working form. One of them, very evident and somewhat controversial in basic education schools, was the one addressed to the *Curriculum autonomy fields*, which was implemented for the first time in the 2018-2019 school year throughout a mechanism called the Curricular Autonomy Club. This curricular strategy was designed and ordered by a federal government administration that was in the last months of their management and that soon would be taken over by a different administration from another political party; in this historical context, elementary school teachers that work in institutions which are located in Ciudad Juarez, Chi-

PRODEP y tiene quince años de experiencia docente en el nivel superior en el área de investigación educativa, política educativa y psicopedagogía. Correo electrónico: claudia.gaytan@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4669-2888>.

huahua, gave relevant information to qualitatively analyze the ways in which the working places are organized to run the already mentioned clubs, that to some extent allowed to perceive the difficulties, anguishes, strategies and accomplishments that they faced with such a task.

Keywords: Curricular autonomy club, elementary education, curriculum.

PROBLEMA DE ESTUDIO

En el ciclo escolar 2018-2019, en las escuelas de educación básica se puso en marcha la ejecución de un componente que se agregó al currículo, a partir de la implementación del modelo educativo 2017 se realizaron cambios en los contenidos, autonomía de las escuelas y la forma de trabajar de los docentes.

Ámbitos de autonomía curricular, junto con *Campos de formación académica* y *Áreas de desarrollo personal y social*, conformaron el grupo de tres componentes que en educación básica constituyen los aprendizajes clave para la educación integral del currículo oficial. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP),

La Autonomía Curricular es un componente innovador y flexible incorporado al currículo de la Educación Básica en México, y consiste en brindar a los estudiantes la oportunidad de aprender temas de su interés, desarrollo de nuevas habilidades, fortalecimiento de sus conocimientos, identidad y sentido de pertenencia [SEP, 2017a, p. 614].

Y como desde el punto de vista de la autoridad educativa la autonomía curricular “responde a los principios de equidad e inclusión, además de que facilita la convivencia de estudiantes de grados y edades diversas; reorganiza al alumnado por habilidad o interés, y considera horas que cada plantel tenga disponibles” (SEP, 2017b, p. 1), se crearon espacios escolares denominados Clubes de Autonomía Curricular para concretarla en las escuelas.

En el ámbito de la investigación educativa el tema de esos clubes es aún reciente, y por esa razón, al momento de desarrollar el estudio existía muy poca literatura al respecto. Se revisaron algunas obras que trataban el tema más general de la autonomía curricular, entre ellas *Autonomía curricular en educación básica, una propuesta de innovación en el modelo educativo 2017 en México*, de Martínez, Tobón, Serna y Gómez (2020), quienes explican que la autonomía curricular en México se refiere a la gestión de cada escuela para implementar el componente curricular según sus necesidades e intereses y tomando en consideración los de sus alumnos. Desde el enfoque de la socioformación, proponen el trabajo de proyectos para desarrollar los clubes y potencializar el trabajo, de igual manera indican que es necesario involucrar a toda la comunidad educativa para que colabore en la conformación y funcionamiento de los clubes.

En *Profesores innovadores y autonomía curricular en educación básica: un encuentro oportuno* (2019), Portillo señala que se brinda una mayor autonomía a los centros escolares y

a los docentes para el desarrollo de contenidos y aprendizajes, los cuales necesitan una renovación permanente en la dinámica de los profesores y las escuelas, dejando de lado las prácticas monótonas y arcaicas de enseñanza y dando paso a propuestas y metodologías innovadoras que promuevan el disfrute y goce de sus estudiantes.

Para el caso de la educación primaria, estos clubes estuvieron integrados por niños de diferentes edades y grados escolares quienes, en coordinación con sus maestros, elegían y proponían alguna temática de la oferta curricular relacionada con alguno de los cinco ámbitos establecidos en el plan de estudios: *Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes para la vida y el interés de los estudiantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social*. Al señalar la equidad e inclusión, la autoridad pretendía que todo alumno perteneciera al club que deseara o necesitara y fuera atendido en función de sus capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje (INEE, 2019).

Al respecto, y después de haberse aplicado por primera vez durante el ciclo escolar 2018-2019, se apreciaron comentarios de docentes que valoraban de diversas maneras el trabajo escolar con tales clubes. Las expresiones variaban de acuerdo con la experiencia personal y colectiva vivida, algunas veces se referían al incremento en las cargas de trabajo, otras a la incertidumbre que les generaba el desconocimiento profundo de la estrategia y a las dificultades por falta de orientación para poder cumplir de mejor manera con esa tarea, y así sucesivamente.

A partir de escuchar los comentarios fue surgiendo el interés por indagar sistemáticamente las impresiones de docentes de una zona escolar de educación primaria en Ciudad Juárez, Chih., sobre lo que vivieron y opinan respecto del trabajo realizado con los clubes durante el ciclo escolar 2018-2019. Para recabar información fue necesario acercarse a observarlos desarrollando esa modalidad de trabajo y pedirles que relataran sus vivencias e impresiones al respecto. En especial interesaba conocer cuál fue su experiencia con respecto a la implementación y funcionamiento de esos clubes en las escuelas en que laboraban.

METODOLOGÍA

Se diseñó entonces una investigación de tipo interpretativo, porque acudimos al escenario donde se presenta el fenómeno a investigar, convivimos con los actores principales y recabamos información que luego tratamos de comprender e interpretar para luego compartir la experiencia recuperada (Denzin y Lincoln, 2005). El enfoque metodológico utilizado fue el cualitativo que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), permite profundizar en la información recibida naturalmente por los sujetos, para contextualizarla e interpretarla basados en las experiencias de las personas, permitiendo flexibilidad en la exposición de lo sucedido.

Las técnicas de recopilación de información fueron las más comunes de la etnografía –la observación directa y la entrevista individual–, insertándonos en el am-

biente de los informantes, rescatando sus acciones y testimonios para posteriormente crear nuestras propias deducciones y expresar a los demás lo que se formó con ese razonamiento (Malinowski, 1986). Se registraron tareas desarrolladas en los clubes, y vivencias y opiniones expresadas por los docentes.

Para desarrollar esta etapa se contactó a maestros de educación primaria de una zona escolar específica de Ciudad Juárez, pidiéndoles participar en la investigación; se realizaría una entrevista que sería grabada y en algunos casos una observación de su clase de club. Naturalmente, algunos docentes no aceptaron la invitación, pues por cuestiones personales como tiempo, desinterés o en algunos otros miedo a repercusiones por lo que dirían respecto a cómo ellos trabajaron y se organizaron para desarrollar su club, rechazaban la petición. Sin embargo, siete docentes aceptaron ser entrevistados y tres más permitieron observar su clase de club.

En los salones de clase de estos tres maestros observamos y registramos parte del trabajo cotidiano operando con los clubes a su cargo, y además se tuvo la oportunidad de conversar con ellos acerca de la manera en que estaban asumiendo trabajar por primera vez los clubes, cómo se sentían y las dificultades que enfrentaban.

En el caso de las entrevistas semiestructuradas a los siete docentes que accedieron a participar como informantes en la investigación, se utilizó una guía inicial elaborada previamente y una grabadora. Todos ellos pertenecían a una misma zona escolar pero se les entrevistó por separado; cada uno laboraba en una escuela diferente, de organización completa, de jornada ampliada y con ambos turnos. Todos los audios de las entrevistas y registros de observación se transcribieron en Microsoft Word y se procesaron con apoyo del programa Atlas.ti, lo que facilitó un análisis más organizado y a profundidad para detectar segmentos con datos de interés, obtener códigos, encontrar relaciones entre ellos y generar categorías generales.

Los resultados conseguidos a partir del procesamiento de la información permitieron construir veinte códigos, mismos que se agruparon en cinco categorías de análisis, a saber: *Previo a la realización de los clubes*, *Desarrollo de los clubes*, *Club que se impartió*, *Experiencias al haber trabajado con los clubes* y *Valoraciones sobre su funcionamiento*. Para presentar los resultados en este documento se consideró pertinente intercalar directamente los comentarios de los informantes y las interpretaciones del investigador, a fin de ir tejiendo un texto multivocal que derivara en una narrativa posiblemente más representativa de la experiencia vivida (Biglia y Bonet-Martí, 2009). En ese sentido, se debe considerar que el texto obtenido es básicamente descriptivo, e incluso narrativo, porque pretende documentar las vivencias y opiniones de los involucrados en esa estrategia educativa durante ese periodo escolar específico.

RESULTADOS

Respecto a los primeros acercamientos de los docentes con los clubes, en la categoría nombrada como *Previo a la realización de los clubes* se encontró que, al ser un tema reciente,

los informantes aún no tenían suficiente conocimiento sobre los antecedentes de los clubes, aun así, alguno los relacionó con los talleres que hace años se desarrollaban en el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, donde personal especializado les capacitaba para realizar el trabajo. Al comparar los clubes actuales con los anteriores talleres consideró que “antes estaban más definidos que los clubes, porque ahora es como ‘hazle como puedas, como tú entiendas’, y antes teníamos capacitaciones los sábados y te servían para desarrollarte mejor” (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6).

Según lo que expresaron, fue en la última reunión del Consejo Técnico Escolar (CTE) al final del ciclo 2017-2018 cuando sus directores les comentaron por primera vez que iban a trabajar los clubes, pero fue en el CTE intensivo de agosto del 2018 cuando se presentó la información oficial por medio de guías que explicaban las razones y la manera de implementarlos.

Siguiendo las indicaciones oficiales, inicialmente “cada maestro pensó en un club en donde podía tener un poco más de habilidad o capacidades para desarrollarlo de la mejor manera” (P4:MCS.E.1°.P.F.E.Ma4), porque se supone que cada uno conoce “en lo que más o menos es bueno” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2), no obstante, al final tuvieron que adaptar sus ideas iniciales a un listado de temas derivados de los cinco ámbitos de autonomía curricular sugeridos en el plan de estudios (SEP, 2017a).

Luego se les indicó que, del total de los clubes en cada escuela, por lo menos la mitad debería ser del ámbito *Ampliar la formación académica* y el resto como quisieran, porque pretendían aprovecharlos para atender a los alumnos académicamente rezagados. Así que nuevamente tuvieron que hacer modificaciones para cumplir con las disposiciones oficiales, situación que generó molestias en docentes y alumnos, pues en algunos casos hubo que cambiar drásticamente de club y de temas. Entonces opinaron que aunque “la escuela tiene la libertad de implementar clubes de acuerdo a las necesidades que se presentan y de acuerdo a los intereses de los alumnos” (P4:MCS.E.1°.P.F.E.Ma4), “no hay autonomía como tal porque te restringen a un modo de trabajar (...) la palabra autonomía no está bien empleada en eso de los clubes” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2).

De inicio algunos concebían a los clubes como espacios sin funcionalidad y solo para jugar, simular, perder el tiempo y cumplir únicamente con lo que marca el gobierno, así se deja ver cuando indicaron: “Para mí es jugar a hacer cosas que no dominamos. Sí reconozco el trabajo de los profes que le echan ganas y que dan su gran esfuerzo, pero para mí es perder el tiempo” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1) y “lo hacen por cumplir nada más, no funciona” (P8:MCS.O.2°.P.F.V.Ma1). Pero también hubo quienes los veían como una oportunidad “donde los alumnos más que nada aprendan como un oficio, o se especialicen en un oficio desde temprana edad, para que lo vayan fortaleciendo y eso sea afín a los gustos de cada niño” (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6), “como una oportunidad de crecimiento” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2). Ambos tipos de concepciones iniciales en los maestros son interesantes y seguramente se debían al agrado o disgusto por el tipo de club que atenderían.

De todas formas, unos y otros docentes estaban conscientes de que la nueva tarea que se les asignaba implicaba “tiempo y trabajo extra, además que, dependiendo del club que se esté impartiendo o los temas que se estén viendo en cada club implica, pues, un gasto, en buscar material” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1), pero también implicaba mayor “preparación de los docentes (...) otra carga administrativa de trabajo y (...) poder trabajar con diversa cantidad de alumnos de diferentes edades en un mismo tiempo” (P4:MCS.E.1°.P.F.E.Ma4).

Adicionalmente, desde que se les informó sobre la implementación de los clubes existieron dudas sobre cómo debía desarrollarse el trabajo, los apoyos que recibirían para fundamentarlo y sobre las formas de evaluar, así como para conseguir los recursos materiales, técnicos y económicos que requerían. Estas situaciones surgieron desde las sesiones intensivas del CTE, antes de iniciar el ciclo, cuando los maestros comenzaron a visualizar los clubes que trabajarían y a planearlos, pero les parecía que “no tenía ni pies ni cabeza. Cuando tratábamos de buscársela y acomodársela era imposible porque cada quien daba una versión diferente” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2). Se referían a que les parecía que no estaban claros los pasos a seguir porque, aunque la SEP publicó lineamientos para el desarrollo y ejercicio de la autonomía curricular donde también explicaba la propuesta de recursos y métodos pedagógicos necesarios para implementar el club (DOF, 2018), no explicó otros procesos, como los de elección, los de diseño del proyecto y de planeación, el apoyo con los instrumentos para la ejecución, y la evaluación.

Como se puede apreciar, “hubo mucha inquietud sobre cómo llevar a cabo el trabajo” (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6), porque los docentes no contaban con expertos a quienes acudir para asesorarse, y aunque desde el inicio expresaron sus dudas a los directivos y estos a la supervisión, no fue sino hasta casi al finalizar el ciclo escolar cuando les brindaron una capacitación, “pero fue de un día, a todo el sector, con un grupo de varios maestros (...) el curso no fue muy bueno” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1). Así que en sus escuelas trabajaron los clubes según su entender.

En la categoría *Desarrollo de los clubes* se incluyeron descripciones de formas en que se organizaron en las escuelas para trabajarlos y las personas que intervinieron en su ejecución. Así, para desarrollar su trabajo, los docentes señalaron que decidieron buscar alternativas individuales o colectivas, una de ellas fue buscar “ejemplos de internet que ya habían subido algunos maestros, con eso me basé porque por parte de mi escuela o por parte de mi autoridad no recibí ninguna orientación” (P5:MCS.E.1°.P.F.E.Ma5), “me fijé mucho en los que subían a redes sociales, en internet busqué mucho” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2). De ahí tomaron ideas, estrategias y ejercicios.

De esa manera definieron el proyecto y los periodos lectivos de los clubes a su cargo, algunos fueron de pintura, danza, canto, poesía, arte, música, teatro, tochito, ajedrez, manualidades, papiroflexia, reciclaje, matemáticas lúdicas, inglés, deletreo y vida saludable. En seguida las escuelas se organizaron para dar a conocer a alumnos y

sus padres los que ofertarían para que eligieran el club de su preferencia. Las formas en que lo hicieron fueron semejantes, por ejemplo: “Hubo una semana donde [sic] cada uno iba a hacer una exposición en cada grupo de lo que iba a tratar el club, y por medio de encuestas se hizo saber a qué club querían asistir. Entonces, viendo ya la mayoría, ya se fue seleccionando poner primera, segunda o tercera opción para ir conformando cada club” (P5:MCS.E.1°.P.F.E.Ma5).

Pero como era de esperarse, no todos los alumnos pudieron integrarse al club que más les interesaba, porque “[aunque] tratamos de cumplir con gusto, con necesidad y con la cantidad de número de niños (...), que no quedaran grupos saturados en cada club y que no quedaran talleres con menos” (P3:MCS.E.1°.P.F.M.Ma3), “los niños que llegaban de nuevo ingreso, pues ya los acomodaba la directora, no a elección del alumno” (P5:MCS.E.1°.P.F.E.Ma5) y “porque a fuerza tenía que haber un club de español y un club de matemáticas y que ahí tenían que estar los niños rezagados” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2). Lógicamente, ello generó experiencias e impresiones diferenciadas: “Para los que están en lo que les gusta, es lo más divertido del mundo, pero los que están acomodados por obligación, pues es una frustración” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2). Los maestros que participaron en clubes con esas últimas características consideraron que no se sintió la autonomía pretendida porque ellos continuaban trabajando con lo mismo de siempre.

Así, cada club tuvo entre 24 y 40 alumnos de primero a sexto grado, trabajando “martes y jueves después de recreo, una hora y media” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2), “todos los días, de las doce hasta las dos y media” (P4:MCS.E.1°.P.F.E.Ma4), “los jueves (...) le dedicamos los cuarenta y cinco minutos” (P3:MCS.E.1°.P.F.M.Ma3), “los cinco días a la semana de una a dos treinta” (P5:MCS.E.1°.P.F.E.Ma5), “dos horas y media a la semana, de lunes a jueves (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6) o “martes y jueves, cincuenta minutos cada día” (P7:MCS.E.5°.P.F.V.Mo7). La variación entre los horarios surgió a pesar de que en el acuerdo 11/05/18 (DOF, 2018) venían estrictamente marcados los periodos lectivos que les correspondían, pero en las escuelas decidieron esas modificaciones. Casi siempre eran los alumnos los que cambiaban de salón para ir al club, otras veces asistían un cierto tiempo a uno y después cambiaban al que atendía un maestro diferente; en otras más, y debido a complicaciones, los maestros terminaron por atender únicamente a sus propios alumnos.

Al pasar los meses pareciera que algunos colectivos escolares acordaron dedicar menos tiempo a los clubes, “porque no nos alcanzaba el tiempo para nada” (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6), “ese tiempo que iba a ser para los clubs lo dedicábamos para practicar lo que era lo del himno nacional, lo de la escolta, lo de los concursos académicos o alguna actividad extra que teníamos (...) [o] porque a veces los niños no se sentían con mucho entusiasmo con los clubs” (P5:MCS.E.1°.P.F.E.Ma5). Sin embargo, no se cancelaron totalmente, en algunas ocasiones se suspendían solamente “en épocas de evaluaciones o en festivales, después se retoman” (P7:MCS.E.5°.P.F.V.Mo7).

De todas formas, en las escuelas aquí consideradas se apreció como una constante la interrupción consensuada, aunque diferenciada; en algunas aparentemente fue más frecuente ya que informantes comentaron que “tenían mucho que no daban el club, los niños y maestros ya no estaban acostumbrados” (P8:MCS.O.2°.P.F.V.Ma1) y “las planeaciones se hicieron los primeros dos o tres meses en el ciclo escolar, ya después no (...) las dejaron de pedir y ya” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1). Claro está que no en todas fue así.

En la categoría *Club que se impartió* se narran formas en que realizaron el proyecto, la planeación y las dificultades que tuvieron para adquirir los recursos y materiales para desarrollar su club.

A los docentes les pidieron realizar proyectos y planeaciones, algunas semanales, otras quincenales, trimestrales o semestrales, debían incluir elementos solicitados por la autoridad, pero les agregaron objetivos, metas, cronograma y actividades específicas. Uno de los problemas fue que no sabían de dónde tomar esos elementos, pues normalmente utilizan el programa de estudio de la SEP que señala los aprendizajes esperados, ámbitos, competencias, sugerencias de actividades e incluso orientaciones didácticas. Pero para los clubes no había nada de eso, por lo que cada docente tuvo que indagar y diseñar lo propio.

Por otra parte, los docentes se encontraron en la situación de que los recursos con los que desarrollaban los clubes no eran los adecuados, por las características de sus temáticas necesitaban espacios, materiales e instrumentos que no tenían a la mano, lo que provocó dificultades. En escuelas sin el material suficiente para cubrir la demanda debían turnarse para emplear bocinas, cañones o la cancha, a veces compraban o fabricaban ellos mismos los recursos que necesitaban porque las escuelas no podían apoyarles, solo en algunas se previó con anticipación y los directivos organizaron la gestión de los recursos necesarios, así “levantaron listas de qué materiales se necesitaban y los que se pudieran comprar o conseguir, y ya en base a eso [sic], la directora fue la que nos los pudo proporcionar” (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6). En otras situaciones consiguieron donaciones y “no solo las empresas apoyaron, sino también (...) la sociedad de padres de familia” (P4:MCS.E.1°.P.F.E.Ma4).

La percepción de los docentes respecto del trabajo con los clubes y su opinión sobre el futuro de los mismos se incluyeron en la categoría *Experiencias al haber trabajado con los clubes*, en la cual se apreció que para ellos fue muy complicado trabajar el club porque tenían que desarrollar una planeación/proyecto extra a sus clases cotidianas, decidir los aprendizajes esperados y las actividades que trabajarían con sus estudiantes sin una guía específica, conseguir los materiales para desarrollarlo, organizar los grupos, etc., lo que a medida que avanzaba el ciclo escolar les fue incrementando presión, preocupación y cansancio. Un docente expresó: “La verdad, sí que es pesado (...) este ciclo escolar nos vino con muchas cosas nuevas, entre esas el club (...) además es otra materia a evaluar, otra planeación que hacer, otro material que conseguir” (P7:MCS.E.5°.P.F.V.Mo7.179:186).

Cuando se les preguntó cómo se sintieron al desarrollar los clubes y aunque sus respuestas fueron variadas, coincidían en el sentido de sus comentarios. Las respuestas se refieren a la incertidumbre y la frustración por la falta de conocimiento sobre qué hacer, cómo actuar y, en especial, qué va a suceder. Entre otras cosas, decían: “No me gusta simular, me siento frustrado porque siento que simulo, pero simulo porque desconozco” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1.119:120), “de principio muy nerviosa, después ya confiada y pues al final pues como un poquito defraudada porque no culminé como yo esperaba” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2.115:116).

Luego, al pedir su opinión sobre el futuro de los clubes para los siguientes ciclos escolares, muchas respuestas fueron en sentido negativo; decían: “Creo que seguiría igual, que no sería funcional (...) a mí no me gustaría que siguiera” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1.141:148), “pues por mi parte no, a los alumnos les gusta, pero por la falta de interés de los papás hacen que los niños fallen en las cosas que uno les pide o los materiales que necesitan” (P6:MCS.E.4°.P.F.E.Mo6.228:230). Otro docente comentó: “Si nada va a cambiar respecto a horario, capacitación y materiales, no me gustaría que se aplicara” (P3:MCS.E.1°.P.F.M.Ma3.181:182).

Esas opiniones y sentires de los profesores son preocupantes porque generan reacciones y actitudes negativas, ya que “la influencia que tienen en el docente las dificultades derivadas de su trabajo profesional (...) se manifiestan en una serie de consecuencias y secuelas, la mayoría de ellas vinculadas con la desmotivación (...) como son la inhibición o despreocupación, el empleo de una rutina diaria o el absentismo laboral” (Trujillo, 2011, pp. 1-2), lo que claramente perjudicaría el desempeño de estos docentes.

En la categoría *Valoraciones sobre el funcionamiento de los clubes* se describieron algunas dificultades, ventajas y desventajas al trabajar con los clubes. Entre las ventajas se encuentra la mejora significativa de la convivencia entre los alumnos, pues al incluir niños de diversos grados estimuló una relación más estrecha entre ellos porque convivían, compartían, jugaban y se ayudaban en las clases, cosa que no siempre sucedía anteriormente. Un ejemplo de comentario al respecto: “Considero que sí hubo cambio positivo en cuanto a la convivencia. En este ciclo escolar se presentaron menos situaciones de conflicto que en otros años anteriores” (P4:MCS.E.1°.P.F.E.Ma4.147:150).

En las desventajas los docentes señalaron que desconocían cómo trabajar y que no hubo personas especializadas en el tema para asesorarles, que sus dudas no pudieron ser resueltas por directivos, ATP o supervisores.

Y finalmente, al concluir el ciclo escolar apareció una inconformidad adicional cuando en las boletas escolares no se incluyó nada respecto de los clubes, dijeron los maestros: “Si ya sabíamos que era pérdida de tiempo, con la boleta oficial ya fue molestia, porque perdimos el tiempo” (P1:MCS.E.3°.P.F.M.Mo1), “es como un balde de agua fría (...) o sea, háganlo y si no sale, pues de todas maneras no va a contar, pero siempre estuvieron apareciendo en los trimestrales, ¿por qué en la final no?” (P2:MCS.E.4°.P.F.V.Ma2).

Si bien esta investigación solo se enfocó en una zona específica de Ciudad Juárez, Chih., sería bueno conocer y contrastar con lo sucedido en otras regiones.

CONCLUSIONES

Al concluir la investigación se pudo apreciar que dentro de las escuelas de esta zona se notaron formas diferenciadas de entender y operar con los clubes. Aun así, se notaron coincidencias en las impresiones y opiniones de los entrevistados, relacionadas principalmente con la falta de conocimiento y apoyo para ejecutar con éxito la estrategia didáctica en cuestión. Pudieran resumirse, más no abarcarse, entre las siguientes:

- Incertidumbre y frustración por falta de conocimiento sobre qué hacer y cómo actuar.
- Sentimientos de enojo y soledad por falta de asesoría y acompañamiento sistemático de autoridades y asesores ante los problemas que enfrentaban.
- Sensación de cansancio porque las actividades académicas y de tipo cultural dificultaban dedicarse de lleno al desarrollo de los clubes.
- Los clubes derivaron en sobrecarga de tareas.

Como consecuencia de esta experiencia, la mayoría comentó que no les gustaría seguir trabajando con los clubes, pero otros, a quienes la propuesta les sigue pareciendo interesante, opinaron que para continuar necesitarían hacerle una serie de modificaciones para enriquecerla y así poder superar las deficiencias vividas.

REFERENCIAS

- Biglia, B., y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/46247455_La_construccion_de_narrativas_como_metodo_de_investigacion_psico-social_Practicas_de_escritura_compartida.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2018, 7 jun.). *Acuerdo número 11/05/18 por el que se emiten los Lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525413&fecha=07/06/2018.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2019). *Análisis del diseño del componente de autonomía curricular. Plan y programas de estudio 2017*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1F231.pdf>.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental I*. Barcelona, España: Planeta de Agostini.
- Martínez, J. E., Tobón, S., Serna, O., y Gómez, J. A. (2020). Autonomía curricular en educación básica. Una propuesta de innovación en el modelo educativo 2017 en México. *Páginas de Educación*, 13(1), 107-125. DOI: <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v13i1.1914>.

- Portillo, S. A. (2019). Profesores innovadores y autonomía curricular. Un encuentro oportuno. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4(1), 51-58. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/341913610_Profesores_innovadores_y_autonomia_curricular_Un_encuentro_oportuno.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudios para la educación básica*. Recuperado de: https://www.planyprogramas-destudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf.
- SEP (2017b). *La autonomía curricular en el nuevo modelo educativo. Mayor autonomía para la diversidad*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/la-autonomia-curricular-en-el-nuevo-modelo-educativo>.
- Trujillo, A. M. (2011). La desmotivación en los docentes. *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesionales de la Educación*, (17). Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=6295&s=0&ind=280>.

Cómo citar este artículo:

Cedano Sánchez, M., Ruiz López, S., y Gaytán Díaz, C. C. (2020). Experiencia docente en educación primaria con los Clubes de Autonomía Curricular 2018-2019. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 153-163. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i1.951.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.
