

El modelo E-P-R: un acercamiento comprensivo a la docencia

María Bertha Fortoul Ollivier *

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2019
Fecha de aceptación: 10 de junio de 2019

RESUMEN

Este texto presenta un modelo analítico-comprensivo de la docencia, a nivel micro. En un inicio, lo encuadra en las diferentes escuelas de investigación de la docencia y se remarca la diferencia entre los modelos prescriptivos y los analíticos. Posteriormente, se describe la docencia como una práctica social, situada, interpersonal tendiente al aprendizaje. Más adelante, se presentan los tres polos de tensión —epistemológico, relacional y pragmático— y los principios pedagógicos, los cuales son los constituyentes que permiten dar cuenta de una práctica docente concreta. En las reflexiones finales, se muestran fortalezas en pos de un mejor conocimiento de este quehacer.

Palabras clave:

Práctica docente, educación básica, relación maestro-alumno, didáctica áulica y conocimientos.

ABSTRACT

This text presents an analytical-comprehensive model of teaching, at a micro level. Initially, frames it at different schools of investigation of teaching and it highlights the difference between the prescriptive and analytic models. Subsequently, teaching is described a social practice, situated, interpersonal aimed at learning. Then the three tension poles are shown —epistemological, relational and pragmatic— and the pedagogic principals, that are the main constituents that let us see the concrete teaching practice. As final thoughts we can see the strength in pursuit of a better knowledge of this issue.

Keywords:

Teaching practice, basic education, teacher-student relation, classroom teaching and knowledge.

* Profesora Investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad La Salle, México

Introducción

La investigación educativa mundial ha buscado, desde hace varias décadas, generar modelos de docencia que den cuenta de las dinámicas que se desarrollan en los salones de clase, de las acciones llevadas a cabo y de las intenciones de los sujetos presentes en dichos espacios, de las interacciones establecidas entre ellos, de los recursos materiales y simbólicos, de los aprendizajes alcanzados directa e indirectamente. Bressoux (2001) señala varias características que deberían tener dichos modelos: centrarse en las prácticas —organización interna de acciones—, contar con una estructura estable y explícita, anclados en datos provenientes de la empiria y vinculado con la teoría de manera a comprender las situaciones concretas. Los modelos permitirían articular la teoría y la práctica y construir “saberes de acción” necesarios tanto para la mejora de los procesos de formación y de evaluación como de las prácticas docentes *in situ*. La actuación de los docentes¹ dentro y fuera de las aulas ha sido reconocida décadas atrás (Hirmas y Ramos, 2013), para el caso de la investigación latinoamericana; Lenoir y otros (2007), en la literatura anglosajona de los últimos 30 años como uno de los elementos primordiales de la oferta educativa de diferenciación en cuanto a la generación de oportunidades para aprender, convivir y disfrutar el espacio escolar, desde los estudiantes.

Altet (2002) aportó a esta discusión al ofrecer una clasificación de las principales escuelas de pensamiento en torno a la investigación sobre la enseñanza y que son una de las bases a partir de las cuales se construyen los modelos:

a) *Proceso-producto*, con miras prescriptivas, la cual engloba los estudios que buscan encontrar las variables (proceso) que explican el aprendizaje en tanto que producto, recuperando la enseñanza desde sus conductas observables o desde sus resultados esperables. Teóricamente están basados en los planteamientos conductistas o neo-conductistas. Enfatizan al docente y a la eficacia de la enseñanza como el centro de atención; de ahí su interés por analizar los métodos didácticos, la gestión del

¹ En todo el texto, las palabras docentes, maestros, profesor y enseñante serán usados como sinónimos y se emplearán de manera genérica, incorporando a todas las mujeres y los hombres que desarrollan el quehacer de la enseñanza. Los términos de docencia y enseñanza serán también empleados de manera indistinta.



conocimiento, el clima de clase creado y el uso del tiempo. Se acepta que el aprendizaje del estudiante es la finalidad buscada y que los únicos procesos válidos son los que llevan a él de manera directa y eficaz;

b) *Centrada en los métodos de enseñanza*, la cual engloba estudios que buscan evidenciar las posibilidades de un método y/o técnica de enseñanza en el aprendizaje de los alumnos ya sea en sí mismo o en estudios comparados entre diversos métodos. Por ejemplo, se puede estudiar a Freinet en sí mismo como propuesta metodológica o bien la comparación desde otros enfoques tales como los planteamientos directivos o no directivos, los expositivos, los interactivos, entre otros. Es también fuertemente prescriptiva dado que la práctica docente es vista como la aplicación de un método determinado;

c) *Sobre el pensamiento de los profesores*, que estudia la naturaleza cognitiva de la enseñanza y su rol de orientación y control con respecto a la conducta del docente en los contextos socio-comunitarios, escolares y áulicos. Shavelson y Stern (1999) señalan que la investigación sobre los procesos de pensamiento de los maestros descansa en dos presupuestos básicos:

- Los maestros son profesionales racionales, que toman decisiones en ambientes complejos, y
- El comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones, mismos que forman parte de la cultura pedagógica en un momento histórico dado.

Los modelos de docencia enfatizan, entonces, tanto las representaciones sociales, saberes tácitos, concepciones, creencias como las distintas funciones cognitivas del profesor y del gremio magisterial relacionándolas con dinámicas áulicas particulares, propios de dicha forma de “ver y pensar” la enseñanza y el aprendizaje;

d) *Ecológica*, que se centra en la importancia de la situación en los procesos educativos. En ellos, el docente es considerado a la vez como actor, constructor y controlador de las situaciones de aprendizaje. Su autor emblemático es Urie Bronfenbrenner. Los modelos están marcados por la sociología de la educación y/o la psicopedagogía, buscando establecer las relaciones entre distintos factores intervinientes de naturaleza áulica, escolar, familiar, comunitaria y social; e



e) *Interaccionista e integradora*, que estudia la articulación entre la enseñanza, el aprendizaje y la situación o contextos en los procesos educativos desde miradas disciplinarias amplias y convergentes. Los tres elementos son vistos de manera continua en relación: uno con los demás o todos juntos.

Todas estas escuelas, siguiendo los planteamientos de Dilthey (1883, *apud* Lorenzo, 2011) pueden clasificarse en dos bloques: a) los de corte prescriptivo o normativo, que tienen marcado un deber ser, un ideal ya sea teórico o ya sea legal-simbólico, al cual las acciones de los sujetos requieren llegar, acercarse de manera importante o ceñirse a sus lineamientos y b) los de corte explicativo-comprensivo, que tienden a la descripción de acciones y una explicitación de lo que subyace a las mismas y que las conforman de esa manera y no de otra. En ellos, no se busca llegar a explicaciones causales (causa-efecto) ni a leyes, sino a principios referidos al sentido de la vida escolar. De las escuelas marcadas por Altet (2002), las dos primeras se ubican claramente en el primer bloque, mientras que las tres últimas en el segundo.

Los paradigmas no prescriptivos, no normativos y no idealistas buscan construir modelos de la práctica docente que aporten un marco para describir, comprender y explicar acciones concretas en determinados contextos tomando en consideración sus finalidades, modelos de organización y procesos que las caracterizan, sin determinar estándares. Parten del supuesto de que la práctica puede ser estudiada desde sus componentes y sus variaciones, ya sea en el mismo docente a lo largo de una temporalidad corta o larga o entre docentes diferentes. Por su naturaleza, estos paradigmas no se proponen incidir en la generación de modelos para la docencia, tendientes a conformar una práctica con determinadas “características” o “pasos” o “enfoques teóricos”, ni a fijar acciones “eficaces”, así sean éstas pedagógicamente adecuadas o socialmente pertinentes. Desemboca en una conjunción de componentes y a las relaciones entre ellos, centrándose en los principios organizadores, en el núcleo central y no en lo anecdótico-narrativo, en lo superficial de la acción intencionada de un docente-colectivo.

El modelo de enseñanza que presentamos en este artículo forma parte de la última escuela, al reconocer que estudia la docencia en tanto que prácticas sociales, situadas, complejas y tendientes a facilitar el aprendizaje en los estudiantes; son analizadas desde diferentes disciplinas: la filosofía, la sociología, la psicología, la didáctica, la pedagogía y las ciencias políticas. En él se combinan aportes de diversos teóricos: Vinatier y Altet (2002, 2005, 2008, 2013) y su modelo EPR (polos epistemológico, pragmático y relacional); Pastré (2007) y la didáctica profesional;



Perrenoud (2007) y su acercamiento multidisciplinar a la docencia; Cullen (1997) y Freire (2004) y la educación como proceso ético.

Concepción de la docencia

En términos de Altet (2002), la práctica docente da cuenta de una situación particular situada en el espacio y en el tiempo en la cual interactúan por un lado actores singulares (al menos un docente y unos estudiantes) y por el otro dos campos diferentes (comunicación y saberes) que se entretajan de maneras muy variadas en los dos componentes del quehacer docente: su componente interactivo, referente al vínculo entre los actores y su componente finalizado, es decir, el aprendizaje de los alumnos. Ambos están en continua tensión.

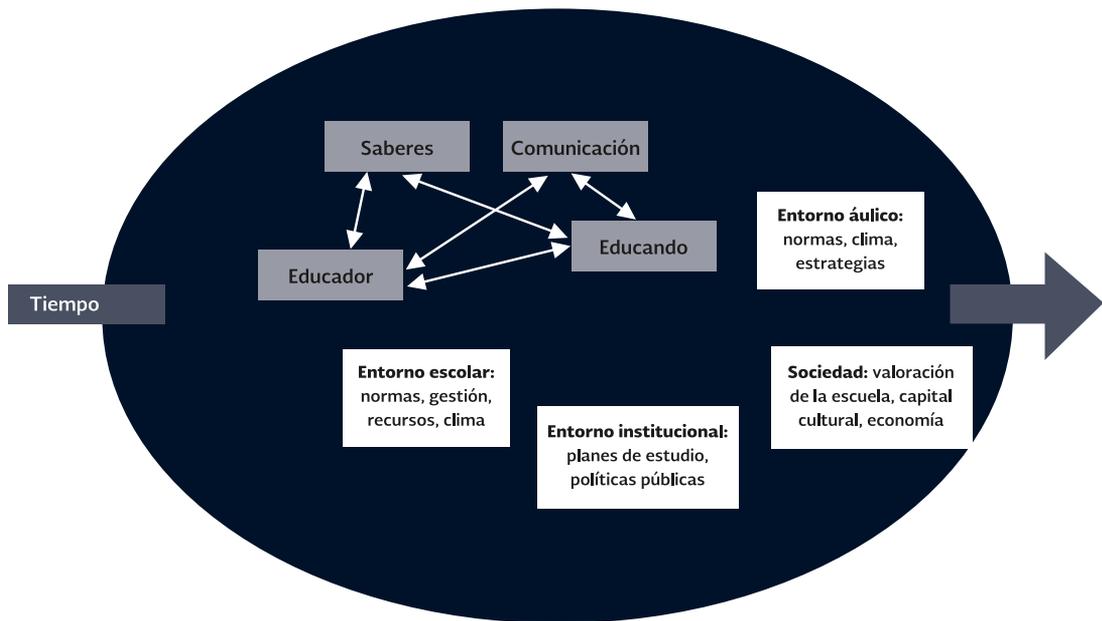
En otro texto, la autora nos planteará que la enseñanza “es un proceso interpersonal e intencional que utiliza básicamente la comunicación verbal y el discurso dialógico con una finalidad: como medios para provocar, favorecer y conseguir aprendizajes en una situación determinada” (Altet, 2005, p. 38).

A la clásica descripción de la docencia vista desde el triángulo didáctico, este modelo añade dos elementos adicionales en distintos planos: la comunicación y ser una acción situada, misma que considera lo micro—el entorno áulico— el cual se ve permeado por los acontecimientos, percepciones y decisiones de los niveles *meso* y *macro* y por el tiempo histórico en el que viven los actores. De aquí que, siguiendo a Perrenoud (2007), sostengamos que la práctica docente participa siempre en un encuentro entre las culturas que portan consigo los individuos, en parte inconscientemente y que da cuenta además de la gran diversidad de los aprendices, la de sus familias y la de sus culturas de origen. Todo ello entra en cada una de las aulas a través de los sujetos y hace que la vida en estas sea diferente.

Esta condición de ser una práctica situada opera a partir de los pensamientos, decirs, sentirs y actuars de los sujetos que están en un aula, que interactúan en torno a saberes. No hay un determinismo sociológico o una actuación directa de los niveles *meso* o *macro*, sino que su fuerza y sus constreñimientos pasan por las personas y entran con ellas.



Gráficamente lo podríamos representar como:



Gráfica 1: Representación gráfica de los componentes de la docencia. Creación personal

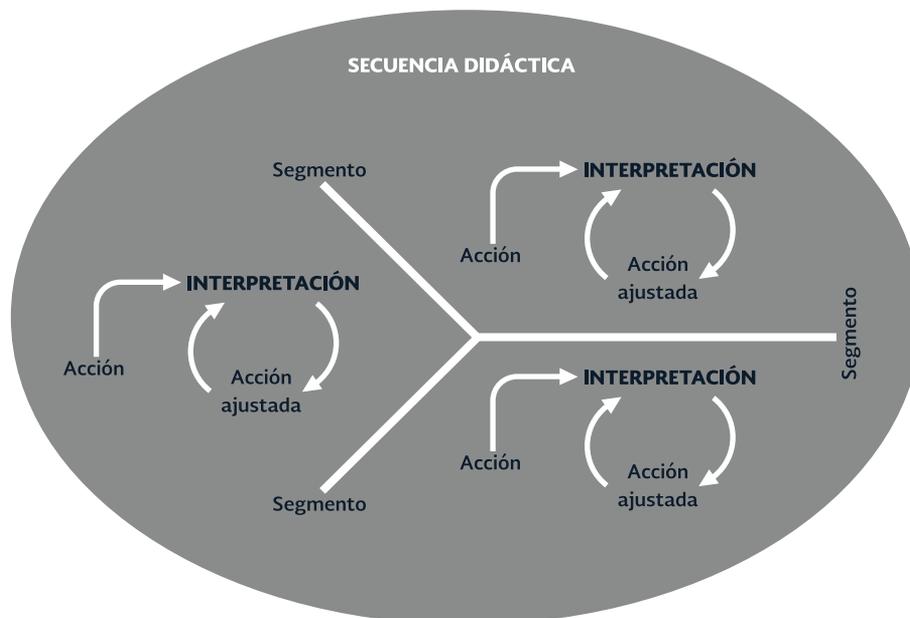
Este modelo considera las interacciones establecidas entre los sujetos en una relación cara a cara o tecnológicamente mediada como el punto central, irreductible de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Son en ellas, donde dicho proceso se establece, a partir de las acciones-decires de todos los participantes.

“Las interacciones son procesos de interpretación que permiten a los actores mantener activos sus intercambios, en función del significado que atribuyen al lenguaje y los actos de sus interlocutores en contexto” (Fortoul y Fierro, 2016, p. 230). Su cadena básica de funcionamiento es: se presenta una acción-decir por parte de uno de los sujetos > otro de los sujetos participantes interpreta dicha acción-decir > reacciona a ella, mediante una acción-decir > misma que a su vez es interpretada por el sujeto inicial o por uno más > que a su vez reacciona y, así, sucesivamente. (Basdresch, 2000). De esta manera es la dinámica áulica que está constituida por las continuas interacciones de los docentes y de cada uno de los estudiantes quienes van gestionando en torno a objetos culturales muy diversos (algunos de los cuales son de corte académico escolar) desde sus propias actuaciones para tender hacia determinadas direcciones: la “oficial”, la personal, la del grupo de pares, la “familiar”, la societal, entre otras.

Considerar las interacciones entre los distintos sujetos de un aula como el elemento constitutivo de la docencia, conlleva a que esta (Altet, 2002 y Vinatier y Altet, 2008):

- Sea compleja, ya que cada uno de ellos, desde sus propias lógicas realizan acciones de impulso y de ajuste permanente hacia múltiples finalidades;
- Sea incierta, dado que los intercambios son simultáneamente estructurados e imprevisibles y no se sabe de antemano los momentos temáticos que se vivirán, ni los rumbos que tomará, ni las diversas tonalidades afectivas por las que atravesará;
- Sea contingente en el momento en que está sucediendo y definitiva, vista en retrospectiva. No hay posibilidades de modificación a lo realizado o de repetición días más tarde;
- Incluya los actos observables (desplazamientos, palabras, gestos, conductas), así como los procedimientos que permiten intervenir en una situación dada, las opciones que se visualizaron en un momento dado y las decisiones tomadas a partir de dichos indicios;
- Requiera de agentes que propicien que los intercambios estén encaminados en los dos campos diferentes: comunicación y saberes. Docentes y estudiantes, gestionan tanto la construcción de un saber como el manejo/desarrollo de la clase.

Una secuencia didáctica está compuesta por varios ciclos de interacciones, según puede verse en el esquema siguiente:



Gráfica 2: Interacciones en el salón de clase (Fierro y Fortoul, 2014, p. 79).



Las interacciones no son propias del espacio escolar, sino que están presentes en toda nuestra vida social. Sin embargo, en las instituciones educativas tienen una especificidad: son espacios socialmente contruidos y legitimados para la formación de personas: “lo que en cierto sentido define la educación y su diferencia con otras acciones sociales es su intento de ‘socializar mediante el conocimiento’. Es desde esta tarea que es posible entender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje” (Cullen, 1997, p. 27).

Las interacciones entre docente-estudiantes-saberes y comunicación parten del supuesto que los sujetos se relacionan, comparten, discuten, problematizan, se ejercitan, comentan, experimentan, representan gráficamente, analizan, en pocas palabras se comunican en torno a un “algo”, dando pie a la función social de la escuela que se logra “cuando hace circular los saberes fundados, los enseña para que se aprendan y deja que se aprendan, para erradicar la marginación del saber y permitir así, a todos, mejores condiciones para luchar por niveles dignos de calidad de vida” (Cullen, 1997, p. 59).

El modelo propuesto retoma la intersubjetividad como elemento central que permite comprender la comunicación establecida entre el docente y los estudiantes o entre estos últimos en torno a contenidos y tareas específicas. Las acciones de cada uno de los sujetos solo se pueden significar a la luz de las realizadas por los otros (Bazdresch, 2000; Lemke, 1997).

Si retomamos el esquema básico de una interacción (acción › interpretación › acción ajustada › interpretación), no cualquier acto de habla es una de ellas, dado que requiere que los sujetos se estén oyendo, estén participando en una misma acción y no en otra paralela o más distante. Ello es esencial en la docencia, dado que la presencia de unos estudiantes con un maestro en un salón de clase no es automáticamente una interacción: puede haber tantos monólogos, tantas actividades, tantas finalidades buscadas, diferentes como sujetos haya en un espacio.

Desde esta perspectiva, cuando el maestro y los estudiantes interactúan en un espacio, se gestiona a la par la construcción de un saber y el manejo de la dinámica de clase o la relación interpersonal (Vinatier y Altet, 2008). Ambas gestiones simultáneas conllevan a que las funciones socializadora e instructiva de la escuela se constaten necesariamente, dado que los intercambios que se vinculan en ella, conllevan a ambos desarrollos de manera simultánea. Por lo que el aprender a vivir con otros no está subordinado al aprendizaje de alguna disciplina en especial, sino que es concomitante. Es el ser humano completo que aprende, a la par con su intelecto, con su cuerpo y con sus afectos: en



el aprender se combina la cabeza, el corazón y las manos con el mundo que nos rodea (Wrigley, 2007).

En el caso de las escuelas, una parte central del conocimiento a ser enseñado/aprendido está organizado desde los currículos oficiales, concretamente en los rubros de los objetivos/finalidades/ aprendizajes esperados, de los contenidos y de la evaluación. Otra parte, igualmente relevante por su impacto, está presente en las formas en las que los sujetos se relacionan interpersonalmente en los distintos espacios escolares y, otra parte más, en la organización escolar (sistema de comunicación y de mando, normatividad) y lo que las propias instalaciones y recursos de infraestructura posibilitan.

Dimensiones de la docencia

El interaccionismo, como modelo de docencia, plantea tres registros que se desarrollan de manera simultánea, que permiten analizar de manera dinámica las relaciones entre educador, educando, saberes y comunicación (Vinatier y Altet, 2008; Vinatier, 2013). Estos tres son de:

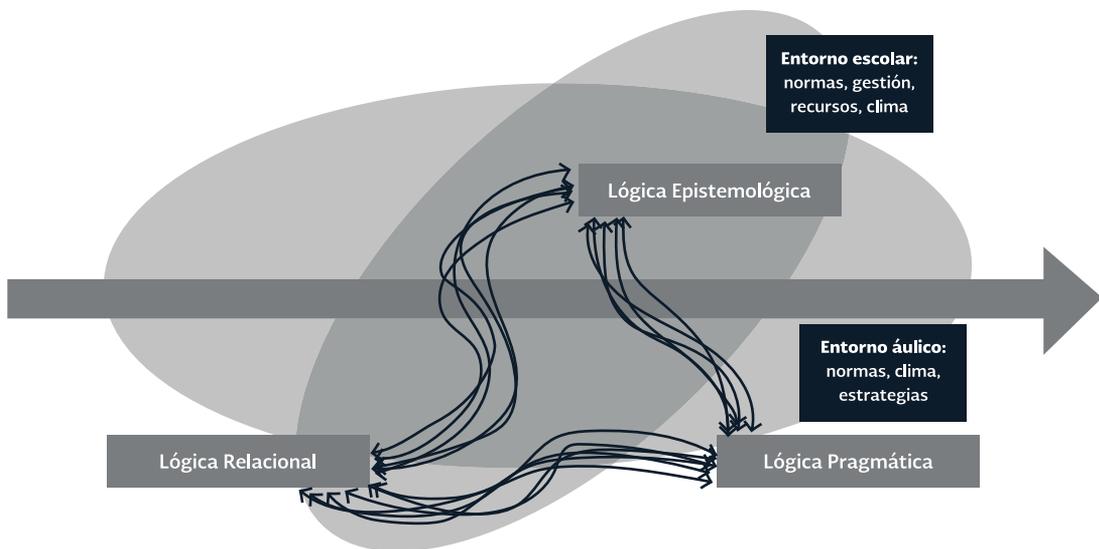
- a) Orden pragmático (P), el cual se refiere a cómo se desenvuelven las secuencias didácticas y a la participación de los estudiantes en ellas;
- b) Orden relacional (R), el cual da cuenta del trato que se adquiere entre los sujetos que están en el espacio áulico y
- c) Orden epistemológico (E), el cual da cuenta de los objetos culturales o situaciones problemáticas presentes en los contextos para el aprendizaje de distintos tipos de saberes y de las oportunidades presentes para que las representaciones de los alumnos sean interpeladas.

Estos tres registros, polos, dimensiones o lógicas (Vinatier y Altet usan indistintamente estos cuatro términos) están en continuación tensión interna, cada uno tratando de marcar las interacciones con su sello propio, de “jalarlas” hacia su ámbito dominando el espacio de los otros dos, sin lograrse una estabilidad, una armonización en periodos largos de tiempo. Las constantes rupturas, el desequilibrio-reequilibrio-desequilibrio, la incertidumbre, el movimiento, la fuerza de la tradición y de la innovación son términos que caracterizan, a la docencia. Perrenoud (1996) la describirá como:



Si la tarea de enseñar sería simplemente complicada, bastaría como lo menciona Morin, de descomponerla en tareas más sencillas, de aportar a cada una su respuesta óptima y de juntar el todo como lo hace la NASA cuando construye una nave. Entre la plenitud del individuo y su integración a la sociedad, entre la preocupación por la igualdad y el respeto de las diferencias, entre los intereses del docente y los de los estudiantes, entre el proyecto personal del docente y su fidelidad al mandato recibido, existe una tensión que siempre existe. El docente navega sin tener jamás la seguridad de llegar a un equilibrio estable, siempre buscando conciliar el fuego con el agua (p. 18)

Gráficamente pueden representarse de la siguiente manera:



Gráfica 3: Dimensiones de una práctica docente situada. Creación personal

A continuación, desarrollaremos cada uno de ellos, dando cuenta en un primer momento de su conceptualización y posteriormente, se ejemplificará dentro de un registro áulico.

Dimensión pragmática

Este polo se refiere a las herramientas puestas en juego para orientar la construcción de conocimientos de los alumnos. Dentro de ella, están aspectos tales como los diferentes momentos o segmentos dentro de una secuencia didáctica en torno a un determinado contenido, el rol del docente y el de los estudiantes en cada uno de ellos, el objetivo-propósito de aprendizaje que se deduce a partir de las interacciones áulicas

(mismo que puede ser y frecuentemente es diferente al que está escrito en la planeación), las metodologías empleadas por el docente en el aula y en las tareas a realizar para establecer un contacto entre el aprendiz con un saber en particular, los ejercicios propuestos y la manera de abordarlos, los recursos didácticos, la organización del grupo, la evaluación de los aprendizajes.

Incluye además decisiones tomadas por los docentes sobre contenidos y tareas, su organización, orden, desarrollo; las actividades de los estudiantes, cronología, formas de trabajo y las diferentes formas de ayuda prestada.

El quehacer pragmático de un profesor está muy marcado por los saberes de acción de corte didácticos propios del magisterio, de los niveles educativos en los cuales está adscrito, de su propia historia escolar como estudiantes y de la tradición educativa de la institución en la que laboran. Si bien, aspectos de esta dimensión están normados por los principios pedagógicos propios de los planes de estudio, por los libros de texto, por las boletas de calificaciones, el contacto que los educandos tienen con lo estipulado en el programa oficial es, indiscutiblemente, mediado por las personas que laboran en la escuela (Ezpeleta y Furlan, 1992).

Este polo es generalmente cercano a los docentes que han cursado la educación normal y a profesores principiantes de otros niveles educativos, dado el esfuerzo que implica planear una “clase” y posteriormente conducir los diferentes momentos, contando con la participación de los estudiantes en cada uno de ellos.

A continuación, analizaremos un registro de una pequeña parte de una secuencia didáctica centrada en “Conocer a Vivaldi, Concierto de invierno²”. Está tomado en el segundo grado de la educación preescolar, de un jardín de niños público ubicado en una zona de transición entre el campo y la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P., México. El grupo está compuesto por 21 alumnos (Cervantes, 2016, pp. 200-201).

Educadora: ahora cada uno me va a ayudar a tomar un tapete y lo vamos a colocar en el piso. [los niños se levantan al mismo tiempo y van por un tapete de fomi, son cuadrados de aproximadamente 80 cm. cada uno, los niños al tomar su tapete se acomodan

² Todos los nombres de los alumnos en el registro han sido modificados.



en el espacio que hay en medio del aula, se hace un “congestionamiento de tráfico” de alumnos para tomar el tapete.]

Educadora: los tapetes no van a estar juntos, van separados, [ante el embotellamiento en el área de tapetes, la educadora se coloca en medio de los niños y los ayuda a avanzar, algunos niños se preocupan por el color del tapete, al respecto la educadora les dice.]: Ismael ese es rosa, el color que sea, no importa el color, cuidado. [Ángel quiere un tapete azul y comienza a jalonear uno, el niño a quién se lo quiere quitar levanta la voz y le dice ¡no!, Ángel se tranquiliza y se sienta sobre su tapete verde, los niños poco a poco “desenredan el tráfico”, avanzan y se ubican donde ellos gustan, Ismael, está molesto porque no logra obtener el tapete que quiere, enojado dice:]

Ismael: no quero trabajar.

[La educadora con voz pausada y amable, lo toma del hombro y le dice:]

Educadora: Ahí hay uno rojo, {Ismael en posición tensa, firme, no cede, la profesora, lo toma de la mano y le dice;} ven acompañame {Ismael se resiste, pero después de unos segundos da unos cuantos pasos junto a la profesora, quien va a sacar un tapete que está en la parte posterior del área de tapetes, lo toma y se lo entrega a Ismael, también a otros niños que faltan, sigue molesto y se queda deteniendo su tapete en un rincón.} ¡Ayyy!, pero ¿qué creen?, no quiero lo tapetes juntos, separados, separados porque me voy a acostar en el tapete, entonces no voy a molestar a mi compañero, separados, Ángel aquí te puedes poner, ¿listos?, ahí te puedes poner.

[los niños poco a poco van ubicándose en el espacio, hay murmullo, la educadora anda entre los niños cuidando que cada uno tenga espacio suficiente para la actividad.]

Niños: ¡dijo separados, no juntos!

Educadora: Naomi, ahí cabes, {Ismael continúa, enojado, en un rincón, la profesora va a donde está, toma su tapete, lo ubica y le dice a Ismael;} ¡ahí cabes Ismael!, [lo toma de la mano y lo acerca a donde ella colocó su tapete, Ismael con un gesto de rabieta, se regresa al rincón, se detiene pensativo, la profesora ya se ha desplazado al otro extremo del aula y da la consigna]. Nos acostamos viendo el techo, vamos a escuchar la música de un señor que se llama Vivaldi, {su voz denota entusiasmo, pregunta:} ¿recuerdan quien es Vivaldi?, ¿quién es Vivaldi?

[Ismael se va a la zona donde tomaron el tapete, Oscar se levanta y se sienta en su tapete al mismo tiempo que responde:]

Oscar: es el que toca el violín [simula que se pone a tocar violín con sus dos manos].



Educadora: ¡El que toca el violín y componía diferentes melodías!, nosotros ya escuchamos la primavera y el verano, ¿que creen? hoy vamos a escuchar el invierno y mientras lo escuchamos nadie va a hablar, sólo vamos a escuchar y pueden mover sus manos al ritmo de la música, cuándo esté la música no platicamos hasta después, ahorita sólo escuchamos.

[la educadora, apoyada por el oficial de mantenimiento, (Don René), se dispone a poner la grabadora cuando se escucha un grito de Ismael:]

Ismael: ¡Maestra ayúdame!, ¡Maestra ayúdame!!

Educadora: [con voz pausada y amable le dice:] voy Ismael [Don René acomoda las bocinas y la maestra está sacando otro tapete para Ismael, pregunta:] ¿cuál te saco?, gracias Don René. ¡Escuchamos!, [la música comienza, algunos niños dicen “me da miedo”] todavía no platicamos como nos sentimos, escuchamos Janet. Pueden mover sus manos al ritmo de la ¿cómo está la música, fuerte, lento, rápido?

Niños: ¡¡rápido!!.

Niña: ¡fuerte!.

[los niños mueven sus brazos al ritmo de la música, la mayoría lo hace rápido, Ismael sigue molesto con su tapete y grita:]

Ismael: ¡maeta!, ¡el azul ta doto Ismael!

[algunos niños si están moviendo sus brazos al ritmo de la música, otros, sólo miran el techo y escuchan y algunos más miran lo próximo a ellos, pero se mantienen en silencio escuchando la estación del invierno de Vivaldi]

Educadora: {camina entre los niños quienes están acostados}, ¡Escuchen!, ¡Muy bien! ¿cómo van nuestras manos si está...? ¿cómo va la música?,

[la clase continua con la escucha de la música y el movimiento de los brazos de los niños al ritmo de la música y con otras actividades más]

Analizando esta dimensión pragmática desde una mirada comprensiva en este pequeño fragmento de un registro áulico, podemos ubicar tres episodios o segmentos: el primero referido a tomar los tapetes y acomodarse en el salón; el segundo en el cual la educadora da la consigna de acostarse en el tapete y escuchar y platican sobre quién era Vivaldi y el tercero referente a escuchar la música de Vivaldi y mover los brazos. Los dos primeros son de corte organizativo y el tercero es la escucha de la música y el movimiento corporal siguiendo el ritmo. La maestra juega diferentes roles: dar instrucciones y reiterarlas varias veces, ayudar a repartir el material necesario a cada uno de los alumnos, organizar los alumnos en el espacio, animar la realización de la actividad por parte de los estudiantes. Por su condición, los alumnos juegan los roles de: seguir



las instrucciones de la educadora, escuchar la música y moverse al ritmo marcado por ella. Es una actividad grupal, coordinada por la maestra para que los estudiantes amplíen sus horizontes musicales, teniendo contacto con una música diferente a la de su contexto social. A la par que se desarrolla una actividad grupal, en la cual la educadora se dirige a todos los estudiantes, existe una atención individual a un alumno en particular. Las intervenciones de la educadora están centradas tanto en el contenido como en la organización de la actividad; las de los alumnos están en ejecutar lo que les solicita. Los recursos didácticos son unos tapetes de fomi, una grabadora con bocinas y un *casette* con la música del Concierto de Invierno de Vivaldi. En esta parte del registro no hay una evaluación formal por parte de la educadora.

Dimensión relacional

Este polo se configura mediante los intercambios en el aula y la co-participación comunicativa con los estudiantes. Como su nombre menciona, refiere a la dinámica interpersonal entre el docente y los estudiantes y entre ellos, constituida a partir de la implicación de los participantes en un proceso cara a cara o tecnológicamente mediado en función del aprendizaje. “Se visibiliza a partir de las interacciones verbales y no verbales entre los sujetos, en los tipos de reacción suscitados por la participación expresada en las diferentes voces. Todo ello constituye la intriga verbal y aporta un desenlace dramático” (Fierro y Fortoul, 2017, p. 72). A partir de los decires de los participantes, de sus silencios, de sus gestos y de sus movimientos, se construye un discurso guiado y alimentado por voces distintas, que le van marcando el rumbo, que lo van cualificando afectiva y socialmente pero que siempre se proyecta en el tiempo “presente”, en el “ahora”; no puede “regresarse a él, ni para enmendarlo, ni para volverlo a vivir”: de aquí su dramatismo.

Alude a la trama de las conversaciones entre todos los participantes: quién inicia los actos de habla, los destinatarios de estos, las respuestas que se generan, en torno a qué asuntos giran o dicho de otra manera las temáticas que pueden ser abordadas, los rasgos que caracterizan las formas de trato, la persona gramatical utilizada por los sujetos cuando hablan, las disrupciones y su atención.

En esta trama conversacional, presente en los contextos, se dilucidan además los aprendizajes relativos al reconocimiento de sí mismo, del otro, al tipo de construcción de lo “público” como un espacio común, a la legalidad, a la moralidad con valores tales como el respeto, la jus-



ticia, la honradez, entre otros más. Las experiencias y los lazos afectivos aportadas por el docente a la dinámica áulica no son neutras con respecto al desempeño de los estudiantes, ni a su formación valoral y socioafectiva, ni viceversa: el aporte afectivo de los estudiantes no es neutro con respecto al desempeño del docente: le imprime cierto rumbo y tono a los intercambios.

Un aporte relevante al respecto proviene de los trabajos de Bickmore (2011), quien plantea que el manejo a los problemas de disciplina y los conflictos que se presentan en las aulas y escuelas pueden ser clasificados en tres grandes grupos:

- a) Enfoque de “*Imponer la paz*” (*peace keeping*), el cual pone en juego un repertorio de estrategias orientadas a establecer el “orden”, a partir de estrategias centradas en el control y la vigilancia de parte de un adulto y el castigo a las conductas disruptivas y violentas de algunos estudiantes.
- b) Enfoque de “*Trabajar por la paz*” (*peace making*), el cual contempla la formación de los sujetos en capacidades socio afectivas y críticas, así como estrategias de manejo de conflictos a través de diálogo y la resolución pacífica de problemas, en lugar de una salida centrada en la sanción. Acciones tendientes a la participación de los sujetos en la gestión normativa áulica e institucional, a la argumentación personal en torno a dilemas sociales o éticos, a la escucha atenta de posturas o intereses diferentes a los propios, a la conducción y sistematización de sesiones grupales y al desarrollo de ciertas capacidades pro sociales, forman parte de este enfoque.
- c) Enfoque de “*Construir la paz*” (*peace building*), el cual tiene mayor alcance que los dos anteriores en la formación valoral, social y afectiva de los sujetos, ya que contempla estrategias que se dirigen a promover una inclusión y un trato equitativo entre todos los alumnos y a sanar heridas previas. Se basan en restaurar las relaciones interpersonales más que establecer solamente los términos de la retribución y castigo.

Si analizamos esta dimensión relacional en el mismo registro, sin tomar un parámetro del deber ser, ni desde una educadora “ideal”, tendremos que la educadora es la que inicia las interacciones y la que mantiene los actos de habla (el 75% de lo hablado fue cubierto por ella). Las temáticas que se indican giran en torno a la organización de la actividad, de la música y de su autor. Se presenta un trato cordial en el salón, cuando la educadora se dirige a los estudiantes y al oficial de mantenimiento



por sus nombres, al expresarse en tono amable, sin presentar signos de desesperación. La educadora procura y logra que cada uno tenga su propio espacio en el salón y pueda desde ahí realizar la actividad, respetando el de sus compañeros. Se relaciona con los estudiantes de manera grupal, a la par de atender las peticiones de ayuda o de espacio de alumnos particulares.

Presenta un manejo expedito en las interrupciones de los estudiantes (color y calidad del tapete, no querer realizar la actividad, falta de material) con tono afectivo positivo, se acerca a los alumnos y establece contacto físico, con ellos y además proporciona un tapete a algunos de ellos y facilita la integración de la tarea.

De los enfoques mencionados por Bickmore, este registro está en el de “trabajar por la paz” (*peace making*), al establecer, por parte de la maestra, un ambiente propicio para el desarrollo personal de habilidades socio-afectivas: la integración y participación de todos en la actividad.

Dimensión epistemológica

Este polo está centrado en “las mediaciones propuestas por los docentes para que los estudiantes experimenten y comprendan objetos del mundo de la vida (objetivo, social y subjetivo), para generar oportunidades para su resignificación” (Fierro y Fortoul, 2017, p. 86). Retoma los vínculos en torno al “saber” en pos de, en una primera instancia, aprendizajes de diferente índole y, a más largo plazo la formación de la persona, en sus distintas dimensiones.

En las instituciones escolares, el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere necesariamente que los sujetos se vinculen en torno a un “algo”, que genéricamente se ha denominado con distintos nombres: contenidos, objetos culturales u objetos del mundo de la vida, conocimientos o saberes. Es este “algo” que se aprende, que se significa, con el que se construyen la mayoría de los instrumentos formales que los sujetos desarrollamos para relacionarnos con nosotros mismos, la naturaleza y la sociedad. “El aprendizaje es aprendizaje del saber y de los conocimientos” (Cullen, 1997). Lemke (1997) describe este vínculo con una frase magistral: entre ambos sujetos “se habla ciencia”.

Este “algo” en torno al cual se comunican los estudiantes y el docente, esta interacción “se logra mediante objetos que pueden ser aprehendidos, re-construidos y vivenciados; en suma, resignificados de manera intersubjetiva” (Fierro y Fortoul, 2017, p. 41). Centrarse en objetos,



objetos del mundo de la vida (siguiendo a Habermas, 1987) o en conocimientos, y no en contenidos apunta a considerar que este “algo”, no se mira desde un plan de estudio, ni desde un grado escolar determinado ni desde un corte temático-disciplinar, sino desde el mundo que nos rodea, que es mucho más amplio, vasto y complejo que un recorte curricular realizado.

En la escuela, el vínculo docente-estudiante-saber-comunicación en pos del aprendizaje y de los desarrollos personales y sociales, local y global, implica que estén presentes objetos culturales muy diversos en cuanto sus lenguajes, sus disciplinas de base, sus alcances, sus vínculos con lo popular, con los usos y costumbres y con lo científico y con la moralidad de la comunidad, de manera que permitan aprehender la «realidad» en sus distintas aristas, contradicciones, tensiones, paradojas y complejidades. El espacio áulico conlleva a que el estudiante, mediante espirales sucesivas, se oriente hacia una mayor profundidad o amplitud (Fortoul, 2017):

a) Entre en contacto desde lo cognitivo, afectivo, social y físico con dichos objetos: los observe, interactúe con ellos, los caracterice, los clasifique, los difunda/exprese/describa con distintos lenguajes, los manipule, compare unos con otros, los experimente, ejemplifique a partir de ellos, discuta-debata con ellos, los vivencie, los nombre, los imagine entre múltiples posibilidades más.

b) Establezca relaciones: construya vínculos diversos entre los distintos objetos (Freire, 2004), de manera de entrelazarlos y crearlos más complicados y cercanos a lo real. Estos pueden ser, entre otros, de causalidad, jerarquía, inclusión-exclusión, características, partes-todo, ejemplo, contra-ejemplo, impacto, elemento constitutivo, ritmo, equilibrio, pasos-todo, etapas

c) Los integre a sus esquemas conceptuales y valorativos internos: los signifique desde sus conocimientos previos, desde sus marcos morales y éticos, desde la sabiduría popular y desde su propio ser,

d) Los emplee de manera eficiente, pertinente y ética y

e) Los incorpore a sus formas de relacionarse con la naturaleza y con los otros, desarrollando la agencia moral, es decir el poder de actuación al interior del propio mundo, de actuar reflexiva y propositivamente en función de las circunstancias desde las que puede considerar distintos cursos de acción posible (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998).



De acuerdo con Vygotsky (en Pastré 2007), el aprendizaje es un movimiento que permite pasar de un saber considerado como patrimonio o como artefacto y, por ende, externo al alumno, a otro considerado como un recurso interno. Dicho en otras palabras, el aprendizaje se produce cuanto el saber-artefacto es transformado en saber-instrumento, y por tanto interiorizado por el sujeto e integrado a sus esquemas cognitivos.

Por lo que no consiste en una acumulación de conocimientos, sino en un configurar y reconfigurar los recursos cognitivos internos, de manera que la propia actividad esté cada vez mejor adaptada y más éticamente responsable con las situaciones. Cullen (1997) lo define como la producción articulada y coherente de sentidos de determinados objetos culturales. Desde una perspectiva crítica, el aprendizaje le aporta al sujeto la posibilidad de emanciparse social e individualmente con respecto al contexto en el que se vive. Le posibilita decir su propia palabra, aportar la propia voz y junto con otros, ir rompiendo las estructuras de dominación internas y externas (Freire, 2004, 1997).

Si analizamos esta dimensión epistemológica en el mismo registro y describimos lo que sucede y no emitimos juicios valorativos o normativos, tenemos un objeto de conocimiento: el inicio del Concierto del invierno de Vivaldi. El acercamiento a él se palpa desde dos ángulos distintos: el personaje y el ritmo musical, vivenciar el contacto con dicho objeto; escucharlo. En los dos casos, tenemos manifestaciones de los estudiantes: su descripción como alguien que toca el violín por un lado y la caracterización de la música y el movimiento de los brazos y las manos, siguiendo el ritmo en el segundo, lo que resulta una escucha atenta. En varias ocasiones, la maestra enfatiza esta escucha, al decir: ¿cómo va la música?

En una entrevista posterior, la educadora mencionó que para ella era esencial ampliar las oportunidades culturales de sus estudiantes: de ahí, escuchar a Vivaldi, como parte del legado musical mundial y no simple ritmos que forman parte de su contexto social.

Principios pedagógicos

Atrás de estas tres dimensiones, como unos “nudos” que vinculan al educador-educando-saberes-comunicación, hay varios elementos organizadores que permiten a los docentes y a los estudiantes operar en el día a día, a partir de lo que es estable en los salones de clase, pero a su vez de lo que hace diferente un día a otro. Estos elementos les permiten dar cierto orden a todo lo que rodea y desenvolverse en él, dentro de lo “es-



perable” y lo incierto escolar y contextualmente. Salen a la luz a partir de las actividades de distinto tipo impulsadas/rechazadas en el día a día:

Entre el sujeto y lo real hay una estructura organizada (una representación esquemática de lo real) que permite al sujeto actuar (Vinatier, 2013). De aquí que la actividad del enseñante comporte una organización interna, hecha a la vez de invariabilidad y de adaptación (Fortoul y Fierro, 2013, p. 98).

Este entramado interno, esta lógica propia formada con elementos implícitos y otros explícitos sostiene la actuación cotidiana de los docentes y le confiere continuidad en el espacio y en el tiempo, además de estar estructurado. Muestra que la docencia es una actividad con una base racional, que tiene saberes en acto que la organizan (Pastré, 2007). Equivalen a los razonamientos, creencias y teorizaciones que dan sentido y coherencia a las acciones de los participantes (docentes y estudiantes), por lo que no son observables directamente sino inferidos a partir de lo que se hace y lo que se dice y cómo se hace y se dice (Fortoul y Fierro, 2016). Perrenoud (2001) argumentará que es en los esquemas de acción donde los saberes que orientan la actuación de cada docente se encuentran enraizados, organizados, jerarquizados y disponibles para controlar que dichas prácticas se lleven a cabo dentro de los márgenes de maniobra (certidumbre y seguridad) aceptables por el sujeto. En el caso de los docentes, responden a las preguntas siguientes:

¿qué mueve a la profesora de estudio a actuar cómo lo hace?, ¿qué principios subyacen a la forma de ver al niño, al aprendizaje, al acto mismo de enseñar y relacionarse con alumnos?, ¿qué criterios orientan sus decisiones pedagógicas y sus estrategias didácticas?, ¿cómo utiliza los recursos de sus alumnos y del entorno donde se desenvuelven escolarmente? (Cervantes, 2016, p. 108)

Acceder a ellos posibilita la comprensión de la naturaleza de los intercambios entre el profesor y sus estudiantes, así como su capacidad de gestión respecto de la interacción, la clase, los conocimientos, los afectos, la incertidumbre y el aprendizaje. También aportan una base pertinente y relevante para anclar los procesos de formación docente, en aspectos centrales con posibilidades de modificaciones consistentes y constantes en pequeñas prácticas áulicas cotidianas (Vinatier y Altet, 2008).

Los estudiantes también tienen principios pedagógicos que equivalen a los razonamientos, creencias y teorizaciones que dan sentido y coherencia a sus acciones.



Es a partir de esta estructura interna como el maestro y cada uno de los estudiantes interpretan y afrontan las situaciones cotidianas: lee las señales institucionales y de los sujetos, interpretan los comportamientos diversos, toman decisiones sobre qué acciones realizar y cuáles no, establecen un determinado estilo de relación con los estudiantes y con los docentes, evalúan y califican de cierta manera, entre más.

Con fines de investigación, la educadora del caso presentado con anterioridad fue observada en dos secuencias didácticas completas y entrevistada varias veces. A partir del análisis de toda la información recabada pueden deducirse algunos de sus principios pedagógicos: 1) el aprendizaje en el aula es una co-construcción; 2) enseñar a aceptar al otro distinto hace posible trabajar juntos; 3) el afecto es el vehículo fundamental en la relación con los niños (Cervantes, 2016).

Algunos de los principios pedagógicos de la mayoría de los estudiantes son: 1) en el salón, puede hablarse de lo que sabemos, de lo que nos pasa y de lo que nos interesa siempre y cuando esté acorde con la temática; 2) en el salón, aparecen momentos en los que necesitamos instrumentar lo que la maestra nos solicita y otros, donde podemos platicar y jugar con nuestros compañeros cercanos.

Reflexiones finales

Este modelo de docencia descrito de manera sucinta, en este texto, aporta una mirada integradora, amplia y de corte analítico que permite superar falsas dicotomías entre lo pragmático, lo epistemológico y lo relacional, al evidenciar que estos tres polos operan de manera concomitante o entre “el gestionar la dinámica áulica” y el “dar clases” o entre centrarse en el docente o en los estudiantes, o en las personas o en el contenido o en la metodología.

Rompe la mirada prescriptiva y normativa ante la enseñanza, mirada fuertemente enraizada en el gremio magisterial, que, si bien aporta seguridad por el otro, dificulta el reconocimiento y la valoración de todas las personas presentes en un aula, la innovación, la contextualización de los aprendizajes. Además, abre una veta medular para la investigación educativa al evidenciar de manera discursiva cómo es que en un mismo ciclo de interacciones, los estudiantes pueden construir aprendizajes tanto de orden disciplinar como convivencial.



Incluir a la comunicación como un elemento a la par del educador, del educando y de los saberes, enfatiza la relación interpersonal construida en el aula, reconociéndole sus potencialidades, pero también sus construcciones en el quehacer de los docentes y de los estudiantes.

Del modelo, la dimensión epistemológica, centrada en la recuperación y análisis de las evidencias de saber construidos por los estudiantes y en lo realizado por el docente para ello, es un aspecto novedoso y con gran fuerza para robustecer las intervenciones docentes encaminadas a generar situaciones que ofrezcan genuinas oportunidades a sus alumnos para aprender y convivir.

Los principios pedagógicos, como el elemento estructurante de una práctica docente, son la parte con mayor potencial del modelo tanto por su capacidad de descripción del actuar de un determinado docente como por el potencial formativo que conlleva una modificación al respecto en lo interno del sujeto y en la multitud de actividades que realiza acorde con ello en un día escolar.



Referencias

- Altet, M. (febrero- marzo, 2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*. núm.138, pp. 85-93.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (pp.33-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bazdersch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Jalisco: Textos Educar.
- Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, vol. 75, núm. 1, pp. 40-44.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. núm. 5, pp. 35-52
- Bruner, J. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cervantes, D. (2016). *Enseñar, aprender y construir el nosotros: un estudio interaccionista en un aula de preescolar en entorno vulnerable*. (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0699.pdf>
- Cullen, C. (1997). *Critica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Argentina: Paidós.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Fierro, M. y Fortoul, M. (2014). La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes como objeto de estudio. En Perales, C, Arias, E. y Bazdresc, M. *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara: ITESO, SEP, Jalisco y CONACyT.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: Fundación SM.
- Fortoul, M. (2017). Los distintos tipos de saberes en las escuelas: su relevancia en la formación de sujetos. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*. vol. 12, núm. 47, pp. 117-140.
- Fortoul, M. y Fierro, M. (2016). Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables. Ramírez, I. (comp). *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial; México D.F.: Benemérita Escuela Normal Veracruzana
- Fortoul, B. y Fierro, M. (2013). Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables, *Proyecto SEP-CONACYT*. México.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid: Taurus.
- Hirmas, C. y Ramos, L. (2013). *El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva*. México: SM, Colección Convivencia Escolar.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998) *Identity and agency in Cultural Worlds*. Londres: Harvard University Press.
- Lemke, L. (1997). *Aprende a hablar ciencia*. España: Paidós.



- Lenoir, Y. y otros (2007) Á la recherche d' un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d' enseignement. *Documents du CRIE et de la CRCIE*. núm. 2. Québec: Faculté de Sherbrooke.
- Lorenzo, L. (2011). Vida, historia y psicología en Wilhelm Dilthey. *Tópicos*. núm. 21, Universidad Católica de Santa Fé, pp. 1-24.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l' activité enseignante. *Recherche et formation*, núm. 56, pp. 81-93.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *Profesionalización y razón pedagógica*. México: GRAÓ/COLOFÓN.
- Perrenoud, P. (2001). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (pp.256-304). México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. La Coruña: Ediciones Morata
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Paris: De Boeck.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza: una nueva agenda para la renovación*. España: Morata.

