



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Experiencias en el análisis de prácticas docentes a partir de un enfoque interaccionista

**María Bertha Fortoul Ollivier**

Universidad La Salle, México  
[mbfortoul@gmail.com](mailto:mbfortoul@gmail.com)

**Confrontarse con su propia docencia. El modelo de análisis EPR como una posibilidad para la formación continua del profesorado en Educación Superior**

**Aranzazú Esteva Romo**

Universidad Autónoma de Tlaxcala  
[aranza.esteva@yahoo.com.mx](mailto:aranza.esteva@yahoo.com.mx)

**Interaccionismo Integrador, el modelo EPR en el análisis de la convivencia en el aula de secundaria**

**Teresa Eugenia Brito Miranda**

Universidad Iberoamericana Puebla  
[teresa.brito@iberopuebla.mx](mailto:teresa.brito@iberopuebla.mx)

**Reflexionar y recrear las prácticas docentes: un diálogo entre el Modelo de las Seis Dimensiones y el EPR**

**María Cecilia Fierro Evans**

Universidad Iberoamericana, León  
[cecilia.fierro@iberoleon.mx](mailto:cecilia.fierro@iberoleon.mx)



Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos.

## Resumen general del simposio

Este simposio presenta tres experiencias de análisis de prácticas docentes basadas en un enfoque interaccionista. A partir de un modelo de docencia, creado por Altet y Vinatier (docentes investigadoras del CREN -Centro de investigación de la Universidad de Nantes, Francia), las tres participaciones dan cuenta de experiencias de formación de docentes y de investigación basados en él. La gran categoría común en torno a la cual se analizan las prácticas docentes son las interacciones que docentes y estudiantes establecen dentro de un aula, en torno a saberes determinados, para lograr ciertas finalidades. Desde el modelo de docencia de Altet y Vinatier, las interacciones se organizan en tres polos que están en continua tensión y que son: pragmático, epistemológico y relacional. Las recurrencias en las salidas dadas a dichas tensiones en el actuar cotidiano en el aula son nombradas como principios pedagógicos considerados como verdaderos tanto por los estudiantes como por los docentes. Este modelo teórico-metodológico fue adaptado a nuestro país por Bertha Fortoul y Cecilia Fierro y está en una etapa de difusión en escuelas normales, estudios de maestrías y doctorados en educación y en estudios realizados sobre la dinámica áulica.

Distintos registros de aula son analizados en las tres experiencias a partir de estas tres tensiones con fines tan de formación de docentes como de investigación. Es así como las experiencias que se presentan en este simposio nos permiten acercarnos a una investigación educativa de corte sociológico, acorde a los planteamientos del interaccionismo simbólico, con subcategorías didácticas (que refieren a distintos elementos presentes en las secuencias áulicas), epistemológicas (que acercan a los aprendizajes logrados en la secuencia didáctica vivida) y comunicativas-psicológicas (que describen las cualidades de los procesos interactivos entre el docente y los estudiantes y su nexos con la construcción de identidades).

**Palabras clave:** *relación estudiante-profesor, práctica docente, investigación social, formación docente; análisis práctica docente.*

## Semblanza de los participantes en el simposio

### Nombre del coordinador: **María Bertha Fortoul Ollivier**

Es profesora de tiempo completo con funciones de investigación en la Universidad La Salle, México. Sus líneas de investigación han sido: la formación de maestros para la educación básica; la formación en investigación y la convivencia escolar.

En los últimos años ha sido miembro de los Comités Académicos del COMIE en el área de Procesos de Formación y ha participado como co-coordinadora de los Estados del Conocimiento de dicha área.

### Nombre Participante 1: **Aranzazú Esteva Romo**

Obtuvo la Licenciatura en Historia en el Instituto de Altos Estudios de América Latina de la Universidad de Paris III. Posteriormente realizó la Maestría y el Doctorado en Pedagogía en la UNAM. También hizo una Estancia Posdoctoral en el Posgrado de Educación de la UATx, donde actualmente trabaja como profesora. Sus líneas de investigación son formación docente normalista, políticas de educación superior y modelos de análisis de la docencia.

### Nombre Participante 2: **Teresa Eugenia Brito Miranda**

Doctora en Educación y Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana Puebla. Profesora de licenciatura y posgrado en la Ibero Puebla. Líneas de investigación: “Convivencia Escolar” y “Formación inicial de profesores de la Escuela Normal”. Reconocimiento COMIE a tesis doctoral 2017-2018 por la tesis *‘Convivencia en la secundaria: momentos de desequilibrio en el aula’*. Libros recientes: 2018 coordinación conjunta del libro *‘Normalistas que investigan: una mirada interna de los procesos de formación inicial docente’* y en 2020 co-autora del libro *Características de aspirantes a profesores de primaria en normales de Puebla. Variables de ingreso desde el capital cultural*.

### Nombre Participante 3: **María Cecilia Fierro Evans**

Es doctora en Ciencias egresada del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Investigadora y académica numeraria de la Universidad Iberoamericana, León.

Como investigadora ha dedicado sus estudios a comprender la vida en las escuelas, desde el sentido que los docentes imprimen a sus prácticas y los esfuerzos de transformación que promueven de manera autónoma. Ha abordado también el estudio de comunidades escolares comprometidas con el aprendizaje y la convivencia en entornos vulnerables.

## Textos del simposio

# Confrontarse con su propia docencia. El modelo de análisis EPR como una posibilidad para la formación continua del profesorado en Educación Superior

Aranzazú Esteva Romo

## Introducción

La formación de los profesores de Instituciones de Educación Superior es cuestionada porque no es formal, esto es, se construye básicamente en la experiencia, aunque están los cursos de actualización, los diplomados o los posgrados en educación como espacios formativos opcionales. Como parte del campo de estudio de la observación de prácticas docentes y educativas, desarrollado especialmente en Francia y países francófonos como Bélgica, Suiza y Québec, y para el cual se ha creado en la década de 1990 la red OPEEN *Observación de Prácticas de Enseñanza y Educación*, existe del modelo EPR que desarrolló la profesora Isabelle Vinatier. Desde enero del 2020 nosotros comenzamos a usarlo para el caso de profesores y profesoras mexicanos, a través de la creación del Seminario de análisis del trabajo docente en aula, que el día de hoy está llevándose a cabo en su segunda versión. La experiencia ha estado llena de retos, tanto en lo epistemológico y teórico, como lo metodológico y lo organizacional. Sin embargo, después de más de un año de estar conociéndolo y aplicándolo, consideramos que el modelo puede apoyar en el desarrollo de los profesores en general, pero en particular de los de IES. Uno de los principios del modelo es que la confrontación del docente con su trabajo puede aportarle aspectos positivos en su desarrollo profesional. El objetivo de este texto es presentar las primeras interpretaciones del análisis. Para ello abrimos con la presentación de los fundamentos teóricos y metodológicos, luego nos centramos en la experiencia y rescatamos aspectos que nos parecen clave sobre lo que hasta ahora hemos podido observar en el análisis de nuestra docencia, para finalmente cerrar con una reflexión sobre las principales ideas del proyecto mencionado.

## 1. El modelo EPR

Este modelo de análisis desarrollado por Isabelle Vinatier y presentado en su obra *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle* (2014) -*El trabajo docente. Una aproximación desde la didáctica profesional*, está fundamentado en dos grandes campos de estudio. En primer lugar en la didáctica profesional que se creó en la década de 1980 en Francia a partir de los trabajos de Vergnaud y Pastré, desde el cual se considera que los profesionales construyen saberes en la experiencia, los cuales se pueden analizar para comprender cómo es que ellos organizan sus acciones en situación. Vinatier adapta sus principios al estudio de la profesión docente, al hacerlo integra aspectos teóricos de la lingüística interaccionista, ya que para ella la docencia se construye en interacción con los estudiantes, y esto la hace una profesión particular, enfocándose

particularmente a los intercambios verbales que tienen lugar en el aula y que se pueden registrar para ser objeto de análisis (Vinatier, 2014).

El modelo EPR se centra en el análisis de las actividades de enseñanza que suceden en un aula, para ello se recurre a grabaciones visuales o de audio que se transcriben. Dicho análisis se realiza en colaboración, es decir, en grupos de trabajo constituidos por pedagogos, investigadores, profesores y didactas. Ubicamos sobre todo dos grandes objetivos, para la investigación a fin de construir conocimiento de lo que acontece en esos espacios educativos desde un paradigma comprensivo, sin juicios o prescripciones. Y para la formación de los que participan, pues el modelo permite a los profesores observar, conceptualizar y comprender sus esquemas de acción en situación por ende su identidad en acto, es decir ¿Qué profesor soy en el salón de clases más allá de mis ideas y expectativas? De esa manera crean posibilidades para desarrollar su poder de acción *-pouvoir d'agir-* en la resolución o mejora de situaciones problemáticas a las que se enfrentan cotidianamente (Vinatier, 2014).

Metodológicamente el modelo propone para estudiar las actividades docentes en aula, tres polos o dimensiones de análisis. El epistemológico que hace referencia a la construcción de conocimiento, el pragmático en relación a la parte didáctica, y el relacional centrado en el tipo de interacciones que se construyen entre docente y estudiantes. Para Vinatier (2014) en las tensiones o complementariedades de ellos tres es que se desarrolla la enseñanza. A través de las cuales se pueden establecer recurrencias que permiten a su vez analizar cuáles son los esquemas de acción en situación del docente, así como cuáles son sus principios pedagógicos.

En México, este modelo ha sido retomado por Cecilia Fierro y Bertha Fortoul, en especial con profesores de educación básica y de normales a través de un taller de recuperación y recreación de sus propias prácticas (Fierro y Fortoul, 2017). Y también ha sido utilizado por estudiantes de doctorado para realizar sus investigaciones en educación (Brito, 2017).

## 2. La confrontación

En enero del 2021 iniciamos el *Segundo Seminario análisis del trabajo docente en aula (virtual)*, con profesores y profesoras del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, y profesoras y profesores de la Escuela Normal Urbana Federal “Lic. Emilio Sánchez Piedras” de Tlaxcala, y de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala. El objetivo es construir un espacio de formación docente a través del uso del modelo de análisis EPR para la universidad y las normales mencionadas. En un principio se abordaron los fundamentos teóricos metodológicos del mismo, y después se pasó al ejercicio analítico de nuestra actividad docente en el salón de clases. Para ello el semestre anterior registramos las últimas cuatro clases del Seminario políticas educativas y modernización en México, como parte del programa de la Maestría en Educación de la UATx, cuyas transcripciones las compartimos para que fueran la base del estudio.

La experiencia del primer seminario realizado un año anterior, nos permitió mejorar el programa, la dinámica y la metodología de análisis. En esta ocasión el mayor reto ha sido confrontarnos con nuestra propia docencia y construir un análisis en colaboración. Esta confrontación comenzó cuando hicimos la transcripción del primer registro, pues nos fue imposible evitar los juicios y los cuestionamientos, ¿Por qué hablamos como lo hacemos? ¿Por qué decimos lo que decimos? ¿Qué estamos logrando? En esa primera etapa nuestra reacción fue un sentimiento de querer retirarnos de la docencia. No obstante el ejercicio de dividir el texto en interacciones y luego cada una de ellas analizarla desde los tres polos, nos permitió colocarnos en una posición más centrada, así mirarnos desde un enfoque comprensivo y no prescriptivo o de juicio. Otro momento importante en este proceso fue durante las sesiones con los profesores, ya que tuvimos que abrirnos y recibir los comentarios de los otros. Las observaciones de los colegas han sido clave para entender por qué está pasando lo que pasa en nuestras clases analizadas. Pero creemos que en este sentido, el trabajo no está siendo lo que se esperaba, pues el análisis ha recaído sobre todo en nosotros, por cuestiones de tiempo los demás no han podido involucrarse e incluso algunos se retiraron del seminario.

### 3. ¿Transmitir o construir un pensamiento crítico?

Al iniciar el registro de nuestras clases planteamos como problemática a analizar que, a pesar de que el Seminario de políticas educativas y modernización en México lo habíamos centrado en el estudio de un solo libro, *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad* escrito por Sebastián Plá (2018), en el cual se recurre a la perspectiva del análisis político del discurso para abordar la calidad educativa, no estaba transmitiendo el enfoque crítico del mismo texto. La primera observación que se me hizo por parte de los colegas profesores fue que el pensamiento crítico no se transmite ¿o sí? De alguna manera consideramos que en ello radica la clave para responder a nuestra problemática, es decir, estamos transmitiendo algo que tal vez se deba construir, y por ello los estudiantes no están respondiendo como lo esperamos. Ahora y el ¿cómo construir? esa es una pregunta para más tarde. Así el eje del análisis de los registros está siendo este cuestionamiento.

La transcripción de la primera clase la dividimos en ocho interacciones, hasta el momento hemos podido analizar cada una de ellas desde los tres polos. En el Epistemológico hemos comprobado que, a pesar de que en el capítulo del libro que dos estudiantes exponen, la perspectiva crítica del autor respecto a los documentos de organismos internacionales y nacionales sobre la calidad educativa en el sexenio de Peña Nieto, permite ver claramente que existe un discurso hegemónico, no es lo que presentan dichas estudiantes. Ellas retoman el discurso hegemónico sin cuestionarlo y lo van compartiendo con el grupo. Es posible observar que ante esta situación, nosotros intervenimos continuamente e incluso hay momentos en que manifestamos cierta desesperación porque vemos que las estudiantes están describiendo y no cuestionando o problematizando. En el polo relacional, vemos que las interacciones entre nosotros y los estudiantes son respetuosas, pero están marcadas por nuestra insistencia de hacerles ver que deben rescatar la mirada crítica del autor del libro que están exponiendo. Y en el polo pragmático, la sesión se desarrolla a partir de la mencionada exposición de las estudiantes y de mis observaciones, el resto del grupo participa poco.

Para ahondar en el análisis invitamos a una de las sesiones a Sebastián Plá autor del libro. Sus observaciones fueron que, en efecto, las estudiantes estaban exponiendo sólo los discursos de los organismos internacionales, pero no reparaban en el análisis político del discurso que él va haciendo a lo largo de la obra. Nos compartió que no le sorprende, es algo que sucede entre los estudiantes, y que él cree es porque cada quien lee e interpreta desde su propia experiencia. En este caso las estudiantes están muy familiarizadas con el discurso hegemónico y no logran alejarse para mirarlo desde la perspectiva crítica que plantea su texto.

Aunque aún no hacemos el análisis de los otros tres registros, podemos comenzar a establecer una recurrencia. A lo largo de la clase interrumpimos a las estudiantes para hacer hincapié sobre la crítica del autor, para ello recapitulamos lo que leímos, volvemos a la tesis central, ponemos ejemplos o las cuestionamos. Esto nos hace pensar que uno de nuestros principios pedagógicos es creer que a través del discurso es posible transmitir una mirada crítica, o que es suficiente decirle al otro para que cambie su perspectiva. Así nuestros esquemas de acción en situación son reacciones a lo que dicen las estudiantes, esto es, interrumpimos cada vez que creemos que debemos resaltar la crítica del autor.

### Reflexiones finales

Este *Segundo Seminario* nos está sirviendo para construir la propuesta de un taller para profesores y profesoras de la universidad y de las normales tlaxcaltecas, en el que se analicen registros de las clases de los participantes desde este modelo EPR. Con ello esperamos contribuir con la formación continua de los participantes que les haga verse, reconocerse y aceptarse como docentes en las aulas, de esa manera les ofrezca posibilidades para hacer los cambios que consideren en sus clases. Con este taller pretendemos entonces romper con la tradición de los cursos de actualización que tanto rechazan los profesores universitarios. Pero sobre todo ofrecerles a los profesores una experiencia valiosa por los alcances que tiene la confrontación de lo que uno hace. El mayor reto para realizarlo es de corte organizacional, pues los profesores que participan y aún los que debieron retirarse, me han manifestado en varias ocasiones el interés que tienen por el modelo y aplicarlo en sus casos. Tiene que ser en un día y una hora que ellos puedan, hay que ver cómo equilibrar teoría con práctica. Sobre todo sería fundamental lograr que las instituciones involucradas ofrezcan facilidad para que los interesados puedan asistir. Con ello nos preguntamos entonces ¿cómo se puede ir institucionalizando un espacio de formación continua?

### Referencias

- Brito Miranda, T. (2017). *Convivencia en la secundaria: momentos de desequilibrio en el aula*. (Tesis Doctoral). Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: SM de Ediciones.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México: IISUE.

Vinatier, I. (2014). *Le travail de l'enseignant. Une approche para la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.

Vinatier, I. (2016). *Approche croisée didactique professionnelle et linguistique interactionniste*. Fédérativa OPEEN & RéForm. Conferencia recuperada de: <https://opeenreform.univ-nantes.fr/opeen-reform-accueil-873014.kjsp?RH=1337083792944&RF=1337083689076>

## Interaccionismo Integrador, el modelo EPR en el análisis de la convivencia en el aula de secundaria

Teresa Eugenia Brito Miranda

### Introducción

En otros estudios se ha expuesto la importancia de la convivencia escolar tanto en la permanencia (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina 2010; Tapia, Pantoja y Fierro, 2010), como en la calidad de los aprendizajes que de ella se derivan, tanto curriculares como valorales (Fierro y Carbajal, 2003), que trascienden el ámbito escolar. Después de considerar que los estudios de la convivencia escolar, han tenido poco desarrollo desde la perspectiva analítica como lo refieren Fierro y Tapia (2013), Chaparro, Mora y Medrano, (2019) y Furlán y Ochoa, (2020) ha sido relevante poder aplicar a esta área temática una herramienta teórico-metodológica que implica desde luego a la práctica docente, dado que la convivencia se da situada y en contexto, es decir, en un espacio y tiempo y en la experiencia de un docente específico, de acuerdo con lo que propone el Modelo EPR en cuestión.

La investigación se llevó a cabo en el nivel educativo de secundaria en donde los profesores padecen el comportamiento de los alumnos adolescentes en sus clases. Estos comportamientos y actitudes las identifican como aparente falta de interés, distracciones y interrupciones, faltas de respeto entre ellos y hacia los profesores. Por otra parte, manifiestan estar desgastados y temerosos respecto a la manera de cómo tratar a los estudiantes, más ahora con la judicialización de los procesos conflictivos de la convivencia en las escuelas que ellos identifican como parte de la convivencia. Desde hace casi dos décadas algunos investigadores ya reportaban esto como el principal problema con el que se enfrentan en su desempeño profesional (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003); también por parte de los alumnos hay experiencias negativas que los llevan a abandonar la escuela por el maltrato de compañeros o de sus profesores. El turno vespertino suele tener mayores retos pues con frecuencia los alumnos con problemas de conducta, con rezago importante o con muy pocos recursos son relegados a este horario; por lo tanto, la práctica docente se complejiza y la convivencia también, ya que con frecuencia se evidencia con mayor énfasis la discriminación a los estudiantes por su origen social (Saucedo, 2005).



En la investigación la pregunta planteada se refirió a la forma en la que los distintos actores en la secundaria abordan los momentos de desequilibrio y ruptura de la actividad compartida en el aula. Interesó saber qué situaciones generan estos momentos, cuál es su contenido, qué recursos se despliegan, qué consecuencias tienen para la construcción de formas de convivencia, entre otros aspectos.

### **Sobre el Modelo EPR**

A partir de la pregunta de investigación se decide el empleo de este modelo que tiene una perspectiva ecológica e incluyente en el sentido de considerar tanto a todos los actores como la situación y el contexto en el que se da la práctica docente. El modelo de Vinatier (2013) plantea la práctica docente como un espacio en el que se presentan continuamente tensiones que permiten mantener la dinámica del aula en la que se dan los aprendizajes. La dinámica del aula es co-construida entre los actores y sostenida por ellos. El espacio de la práctica se constituye de tres polos sobre los que se juegan las tensiones: el epistemológico, en donde se generan y desarrollan el conocimiento y los aprendizajes; el polo práctico didáctico en el que se resuelven los medios para la enseñanza y el aprendizaje, así como las condiciones que intervienen en estos; y el tercer polo que se refiere a la gestión de las relaciones en el aula en donde se ubica la convivencia (como puede verse, sus siglas dan origen a la denominación de este modelo EPR) que sitúa el análisis de la convivencia en una práctica docente específica como un escenario con contexto y situaciones en el aula.

### **El Interaccionismo Integrador en el aula: experiencia en la aplicación del modelo EPR**

El modelo se fue reestructurando a la par del avance en la investigación, ya que en México no se encontró literatura al respecto. El acceso a este aporte teórico se tuvo a través de la recomendación expresa de la Dra. Cecilia Fierro quien fue co-tutora de esta investigación. El modelo no estaba concluido y los textos estaban en francés, lo cual significó una dificultad que hubo que considerar y llevó su tiempo. Aunque se hicieron las traducciones a cargo, se tuvo el cuidado de revisar su lógica de acuerdo con lo que se iba conociendo de él en los primeros textos. También se tuvo un encuentro con la autora principal del modelo, entre las personas que en ese momento se encontraban tratando de conocer el mismo para aplicarlo en la investigación educativa. A partir de entonces hubo varias reestructuras.

En la lectura del libro de Vinatier y Altet (2008) *Analizar y comprender la práctica docente. Análisis e investigación de la enseñanza y el aprendizaje, interacciones y procesos de colaboración de los profesionales*, expresamente en el artículo de Marguerite Altet, (2008) "Tensiones, regulaciones y ajustes en las prácticas de enseñanza: análisis de la dinámica de interacción maestro-alumnos, observaciones de un debate científico en el ciclo 3", se identificó por primera vez la consideración de la práctica docente como un espacio de tensiones en el cual se implican tanto el docente como sus alumnos sosteniendo la dinámica del aula. Esto llevó a considerarla como espacio de interacciones. Tradicionalmente se centra en la docencia la carga de

construcción tanto de la dinámica como de las condiciones para los aprendizajes, es decir, comúnmente se analizaba la práctica docente de manera prescriptiva didáctica y en este modelo, se propone un acercamiento distinto más integral y ecológico que permite acercarse a la dinámica que se genera a partir de la práctica docente en su carácter situado.

En el planteamiento del problema de manera empírica se consideraron los problemas reportados por los docentes de secundaria y las quejas de los estudiantes situados en el aula. Para su comprensión tendrían que ubicarse estos problemas a nivel micro en una determinada práctica docente. De esta forma se requería estudiar la convivencia como fenómeno relacional desde las interacciones. Y a partir de la revisión de la literatura no se identificaron estudios interaccionistas a este nivel micro de manera que se pudiera llegar al detalle de lo sucedido y no quedarse en un plano abstracto del cual no pudieran desprenderse aplicaciones prácticas de manera inmediata. Se tenía la decisión de orientar la investigación desde el interaccionismo simbólico de Blumer (1982), en donde la acción social se define a partir de las interacciones y su significado, es una construcción social que orienta las acciones de los actores o agentes. Sin embargo, esta teoría tiene un nivel de alcance intermedio considerando la clasificación de Sautu (2003) y era necesario una teoría o aporte teórico a nivel sustantivo que diera cuenta de las interacciones en el ámbito escolar. Esta necesidad de referente teórico se resolvió de manera importante con el modelo EPR, que no hace referencia directa a la convivencia en el aula pero al situarla en una práctica docente, es posible analizarla de esta manera, además de considerar estrategias de análisis de los registros verbales de interacción que se referirán de manera puntual más adelante.

Otra característica del modelo es que fue construido con la idea de que la práctica docente es una práctica profesional y como tal debiera desarrollar un cuerpo de conocimiento a partir de la reflexión de su acción. En esta investigación el modelo se empleó para analizar la práctica docente de otra persona, no la propia como lo propone Vinatier (2013), como dispositivo de co-explicitación para construir una didáctica profesional, en donde se trata de analizar la propia práctica de manera compartida para generar conocimiento a través de la transcripción de las propias experiencias ubicando las tensiones en el aula.

A pesar de que no se aplicó de esta manera, esta característica sugiere una relación con la concepción de una convivencia escolar positiva, desde una perspectiva colaborativa en la que se prioriza el trabajo colegiado y se promueve una corresponsabilidad en la construcción de los aprendizajes y el cuidado de los otros.

Aplicar este modelo en el análisis implicó releer de manera constante los registros de la observación directa, en específico los momentos de desequilibrio y ruptura de la dinámica compartida del aula empleando los elementos básicos del modelo.

Inicialmente se trató de ubicar los polos que se ponen en juego en cada uno de los momentos de desequilibrio. Posteriormente se buscó ir más allá de lo que la observación directa deja ver, pues, aunque aparentemente se observa un polo, en lo profundo se juega al menos otro en tensión, y al final se trata de descubrir qué polo se prioriza en la resolución de la tensión (que no necesariamente llevaba a conflicto abierto), dejando en

segundo o tercer término los otros. La consecuencia de este manejo en la práctica docente lleva a aprendizajes experienciales de formas de convivencia que pueden llegar a trascender el nivel del aula. Como ejemplo, en una situación en la que se exhibe a un alumno con necesidades educativas frente al grupo para que concluya su trabajo, se prioriza el polo relacional ya que expone su problema frente al grupo, dejándolo vulnerable y afectando su territorio privado en el que existe un problema para resolver una tarea concreta. Sin embargo, no se resuelve el aprendizaje de manera colaborativa con los compañeros, ni de forma individual, que corresponde tanto al polo epistemológico como al práctico didáctico.

### **El análisis de los momentos de desequilibrio en situación**

El modelo considera que el análisis siempre es en situación. La preocupación por no descontextualizar los momentos de su situación fue considerada en esta experiencia de investigación. Para ello la información de las entrevistas fue fundamental, dado que arrojaron información que lleva a comprender las razones que hay detrás de las acciones (Fierro, Carbajal y Martínez- Parente, 2010), no de manera directa, sino haciendo interpretaciones fundamentadas en las acciones y en el discurso de los distintos actores.

El registro de las observaciones es indispensable, y se llevó a cabo inicialmente mediante la transcripción ampliada de los intercambios captados de la videograbación de todas las clases correspondientes a una secuencia didáctica completa. A partir de ellos se identificaron los momentos de ruptura. Una vez ubicados se codificaron cuidadosamente para cuidar la contextualización y poder ubicar de manera adecuada cada uno de los momentos en los episodios correspondientes de acuerdo con el número de sesión. Las notas de campo también añaden elementos para anclar de manera adecuada todos los registros de correspondientes a los momentos bajo estudio. . De esta manera se evita dar saltos injustificados en las interpretaciones.

Por otro lado, el modelo permitió equilibrar el análisis de los dos actores en el aula al ubicar las interacciones en un espacio acotado tanto física como espacialmente, y desde la postura de ambos y de lo que construyen juntos. Cada registro consideró la postura de los implicados, además de la forma de cómo resolvieron el momento de ruptura ubicando los polos con énfasis mayor en cada uno; aunque como ya se dijo anteriormente, que en todos los momentos de desequilibrio siempre se implican los tres, sin embargo, se pudo ubicar la forma en la que se prioriza uno en detrimento de otro para solucionar la ruptura de la dinámica co-construida.

### **La visión microsocia y el interaccionismo integrador en el aula**

Interesó también vincular el modelo EPR, también llamado interaccionismo integrador en el aula, con la visión microsocia del concepto “experiencia escolar” de Dubet y Martuccelli (1998), para justamente aportar detalle al análisis de las interacciones desde la visión de los alumnos fundamentalmente y comprender el motivo de sus acciones. Esto se pudo lograr a través del análisis del impacto de la comunicación verbal en el aula, es decir, desde el polo relacional, atendiendo a las dimensiones del concepto de experiencia escolar: integración, estrategia y

subjetivación. Es decir, cómo se integran socialmente los estudiantes, cómo utilizan estratégicamente lo que el mundo escolar les ofrece, tanto para integrarse socialmente como para tomar distancia de lo que no les parece y crecer en autonomía y de esta manera construirse como sujetos, lo que significa la subjetivación. Y todo esto se conforma en las relaciones escolares. En este sentido, el interaccionismo integrador en el aula, al ser ecológico permitió ir más allá de la práctica docente desde el punto de vista de la didáctica como lo harían otras posturas de análisis, para entrar más en detalle en el análisis de las interacciones en el polo relacional y contribuir al campo de la convivencia escolar, específicamente a su análisis. También aporta elementos para una definición de la convivencia escolar, en donde las relaciones son interacciones que están sujetas a una situación de espacio y tiempo compartido, con dinámicas co-construidas, con impacto tanto en las personas como en el grupo, trascendiendo además el ámbito escolar.

Como ejemplo, el modelo aportó elementos para identificar cómo esta práctica docente específica resuelve ciertos momentos de ruptura haciendo evidente el polo relacional apelando a los recursos propios de los adolescentes como son las bromas para resolver las tensiones entre el polo práctico y el relacional. En este caso, los elementos considerados por Dubet y Martuccelli (1998) se conjugan con el modelo para comprender las lógicas de acción. Las bromas permiten relajar cierta tensión y resuelven ciertas condiciones de diversión para el mundo adolescente, que le dan juego a la práctica docente con un manejo práctico de la situación para llevar a aprendizajes. Sin embargo, en ellas se pueden exhibir las condiciones que constituyen el territorio privado de algunos compañeros víctimas de la broma. Para atraer la atención, el docente prioriza el polo práctico sobre el relacional ya que en algunas situaciones la broma puede estar afectando la integridad de alguno de los compañeros, como sucedió en algunos casos en esta investigación. En estos casos, el aprendizaje de formas de convivencia muestra que para lograr ciertos objetivos como el bienestar es válido exponer las condiciones privadas de otros compañeros.

Muchas veces la práctica docente analizada emplea las bromas iniciadas por estudiantes líderes que buscan manifestar su poder frente al grupo. Si el docente no es consciente de lo que sucede detrás, puede estar reforzando formas de convivencia que quizá no desee como docente. De ahí la importancia de detallar el análisis. En las bromas estudiantiles de los adolescentes se hace referencia a dos mundos presentes en la escuela: el de los adolescentes que buscan marcar distancia del mundo adulto que está representado tanto por el docente como por las reglas y normas escolares y el de los adultos, que en la escuela representa el mundo infantil dependiente de los adultos, del cual se quieren desmarcar, a la vez que necesitan mantenerlo para avanzar en la escuela, como lo plantean Dubet y Martuccelli (1998). La prueba consiste entonces en mostrar que son grandes en el mundo adolescente, aparentemente despreciando el mundo escolar, pero buscando también presentar una imagen aceptable frente a sus padres y maestros a la vez que mantienen la imagen del adolescente exitoso o poderoso frente a sus compañeros en la escuela.

Se puede ver también cómo en la práctica docente se prioriza el polo práctico frente al epistemológico cuando se abordan momentos en los que el avance individual o las necesidades específicas de los estudiantes quedan

relegadas para mantener el orden y la dinámica grupal (polo práctico didáctico). De la misma forma sucede, cuando no se corrigen errores o se dejan preguntas sin responder (polo epistemológico) para dar dinamismo a la participación de los miembros del grupo dejando de lado la pasividad, aunque no se cierre el ciclo del aprendizaje. En estas situaciones los elementos de análisis de las interacciones a nivel de comunicación verbal también permitieron identificar los impactos a nivel personal de los actores ubicando las amenazas a sus rostros y territorios y el impacto positivo en su fortalecimiento.

### **El registro verbal de las interacciones y su análisis**

Para ello se consideraron los aportes de Kerbrat Orecchioni (en Vinatier, 2013) para analizar la comunicación verbal e identificar el impacto de las interacciones en la persona mediante el registro verbal, el hilo conductor de la intriga relacional (Fierro y Fortoul, 2017). Este aporte se basa en el interaccionismo simbólico de Goffman (1981), tratando de identificar cómo afectan las interacciones al rostro y al territorio de los actores en el aula. El rostro es una imagen positiva de sí mismo, es decir, atributos sociales aprobados, que la persona se otorga a partir de los esquemas verbales que suponen los otros que ha seguido. El territorio alude al espacio del mí, mientras que el narcisismo al valor social positivo que los otros otorgan.

De esta manera, es posible identificar la manera en que tanto la docente de esta investigación, como los estudiantes, se ven amenazados en sus rostros y territorios y actúan por ejemplo en ciertas situaciones empleando la reserva del derecho a guardar silencio frente a ciertas palabras o preguntas; resguardando el territorio de reserva de información, o bien, responder de manera estratégica para negociar ciertas concesiones, actuando para fortalecer su rostro frente a los compañeros. De esta forma se identificaron interacciones que amenazan el rostro y los territorios y otras que los fortalecen, empleando las tres dimensiones de análisis propuestas por Kerbrat Orecchioni (1992 en Vinatier, 2013) la primera es la autoridad que también denomina vertical, la dimensión de cercanía que corresponde al grado de familiaridad, identificada como horizontal; y por último la correspondiente al consenso, opuesto al conflicto, que se refieren al grado de satisfacción o insatisfacción en la relación personal (Brito, 2017).

### **Las reglas de acción y principios pedagógicos en acto**

Adicionalmente el modelo EPR permitió encontrar algunas regularidades de la práctica docente pudiendo ubicar en ella las reglas de acción y los principios pedagógicos en acto (Fierro y Fortoul, 2017) que tienen que ver con el trabajo de la convivencia en el aula. Tanto las reglas de acción como los principios pedagógicos en acto constituyen la orientación de su práctica. Una consideración importante en este modelo es que la práctica docente es una actividad profesional, entonces hay en ella un conocimiento puesto en acción (Vinatier, 2013); por lo que se despliega una lógica interna que le da coherencia a las acciones y que es posible identificar a través de la recurrencia de acciones en situaciones similares (Fierro y Fortoul, 2017). En este caso se refieren a las acciones desplegadas en los momentos de ruptura y desequilibrio en el aula enmarcadas en los tres polos mencionados.

La conceptualización de la práctica docente como actividad profesional desde el modelo en cuestión permitió abrir la perspectiva del análisis. Con cierta facilidad se suele enjuiciar a los docentes como simples aplicadores sin profundizar lo que sucede en la orientación de sus acciones en las que subyacen componentes personales, culturales y sociales, así como las concepciones teóricas que sustentan sus acciones aun cuando ellos no estén conscientes de ello. Durante el proceso de análisis muchas veces se cayó en la cuenta de estar enjuiciando al docente en lugar de considerar su práctica en un contexto con la característica de actividad profesional. Todo esto llevó también a la reflexión de las implicaciones éticas en el proceso de investigar, concretamente durante los distintos momentos de análisis.

### Conclusiones

- 1) El modelo EPR proporcionó una orientación en todo momento durante la investigación, principalmente en el planteamiento y en el análisis.
- 2) En esta manera de conceptualizar la práctica, también está presente el poder del aprendizaje experiencial, específicamente de hacerse cargo del cuidado de los otros y de que todos aprendan. Las implicaciones prácticas pueden llevar al docente a aprender a “soltar” el control de todo lo que sucede, lo que implica también aprender de sus alumnos y de lo que sucede en el aula mediante el desarrollo de la observación de una práctica docente concreta, sea propia o ajena.
- 3) El modelo EPR parte de una perspectiva interaccionista integradora que trasciende el ámbito didáctico correspondiente a modelos tradicionales. Aporta elementos para un análisis detallado de la convivencia por la característica de que ésta es situada, de manera que de este análisis puedan plantearse estrategias específicas de intervención.
- 4) Al establecer una vinculación con los elementos del concepto de experiencia escolar, el análisis que se posibilita manifiesta el impacto de las interacciones de acuerdo con la interacción, la estrategia y la subjetivación de los adolescentes.
- 5) En el análisis de los registros se evidencia la priorización de ciertos polos en detrimento de otros en el abordaje de los momentos de ruptura de la actividad compartida.
- 6) Se evidencia el impacto personal de este abordaje y pone de manifiesto la importancia de lo personal frente a lo grupal en diversas formas de convivencia,
- 7) En cuanto a las reglas de acción y principios pedagógicos queda aún por trabajar para aportar con mayor claridad al ámbito de la convivencia, en la experiencia de aplicación en esta investigación, para seguir trabajándose. Sin embargo, se puede ver que es posible identificar la manera en la que el docente significa la convivencia a partir de las reglas de acción y principios pedagógicos en acto, desarrollo teórico emanado del modelo EPR.

## Referencias

- Altet, M. (2008). *Tensions, regulations et ajustements dans les pratiques enseignantes: analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un "débat scientifique" en Cycle3*. En: Vinatier I. et Altet, M. Analyser et comprendre la pratique enseignante. Paris: Pur-Editions.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora
- Brito, T.E (2017). *Convivencia en la secundaria: momentos de desequilibrio en el aula. Tesis de doctorado en Educación*. Puebla. Universidad Iberoamericana Puebla <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/2551>
- Chaparro, A., Mora, N., y Medrano Gallegos, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la Práctica desde los Valores*. México, D. F.: Gedisa.
- Fierro, C. Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia escolar*. México, D.F.: SomosMaestr@s - Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. CdMx: SM.
- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). Hacia un concepto de convivencia escolar. En: A. Furlán y T. Spitzer, (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, (pp. 73-95). México, D.F.: ANUIES- COMIE.
- Furlán, A. y Ochoa, N. (coords.) (2020) *Investigando sobre la violencia y la convivencia en las escuelas* Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Libro digital.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gotzens, C., Genovard, C., Castelló, A., Badía, M., (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15, (3), 362-368. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715304>
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores: prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (9). Recuperado el 15 de agosto de 2013, de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmiev11n29scB02n03es.pdf>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2010). *Calidad de la educación. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* pp.113- 151. Recuperado el 15 de enero de 2012, de <http://www.siteal.iipe-oei.org/index.aspmarco> teórico en la investigación social.
- Tapia, G., Pantoja, J. y Fierro, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15 (44), 197-222. Recuperado el 8 de febrero de 2013, de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART44012&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n044/pdf/ART44012.pdf>
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck
- Vinatier I. et Altet, M. (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante. Paris: Pur-Editions.

## Reflexionar y recrear las prácticas docentes: un diálogo entre el Modelo de las Seis Dimensiones y el EPR

Ma. Cecilia Fierro Evans

En esta participación me propongo compartir de manera suscita cómo es que, junto con mi colega Bertha Fortoul, nos fuimos acercando al llamado Modelo EPR a partir de nuestro trabajo previo en esta misma línea de reflexión de prácticas docentes con el Modelo de las Seis Dimensiones, término con el que ha sido renombrado por los docentes. Lo que compartiré se apoya en las reflexiones que desarrollamos en el texto: *Reflexionar las prácticas docentes* (Fierro y Fortoul, 2021), en un libro colectivo coordinado por ambas, el cual recoge un conjunto de reflexiones de orden teórico y metodológico así como diversas experiencias de utilización del modelo EPR para fines de investigación y de formación en distintos niveles educativos, desde preescolar hasta superior y también en varias entidades de la República.

Visto a la distancia es grande la responsabilidad de haber traído a México una propuesta de análisis de prácticas, que si bien circulaba en Europa francófona y en África desde la Red Opéen (Observation des Pratiques Éducatives et Enseignantes), en este continente sólo un grupo de colegas argentinas de la U. de Buenos Aires hacía referencia a estos trabajos. Afortunadamente, los resultados que se reportan de conjunto en las doce contribuciones que conforman el libro colectivo, sugiere que está siendo una contribución valiosa en términos de comprender y recrear las prácticas docentes por ellos mismos, en el seno de comunidades reflexivas.

Lo primero que es necesario decir es de dónde veníamos y por qué decidimos incursionar en una nueva propuesta de análisis de prácticas. Es conocido de muchos docentes que somos coautoras de una propuesta basada en la investigación-acción y conocida en el medio educativo como el *Modelo de las seis Dimensiones* (6DP) (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Esta propuesta en su versión original, fue desarrollada al final de la década de los 80s desde el Centro de Estudios Educativos (CEE), como investigación- acción enfocada a diseñar y poner en práctica de un programa de formación de docentes en ejercicio, el cual había sido solicitado al CEE por un patronato de escuelas en zonas marginales indígenas y rurales desde la Huasteca Potosina hasta Huajuapán de León, en Oaxaca. El título de la primera versión, “Más allá del salón de clases” (Fierro, Rosas y Fortoul, 1989) reflejaba la idea de ofrecer un conjunto de herramientas para reflexionar el sentido del quehacer docente considerando los distintos ámbitos de actuación.

La manera de enfocar el diseño de dicha propuesta se apoyaba básicamente en dos fuentes: los aportes del DIE sobre la escuela, a partir del famoso libro “De Huellas, bardas y veredas” (Rockwell et al, 1997) el cual representaba un acercamiento a la vida de la escuela novedoso, profundo y que rompía con una visión gris, estereotipada, prescriptiva y proveniente además del traslado de premisas y supuestos del mundo productivo y empresarial, por lo cual resultaba tan poco afortunada para comprender lo que ocurre en ese espacio llamado escuela. A la vez, esa propuesta es deudora de la fuerte tradición educativa del CEE en cuanto a la educación



rural, no formal y de adultos a partir de los 70s (Schmelkes 1988; Schmelkes y Lavín, 1988). Nuestro proyecto tenía elementos afines con proyectos realizados en la educación formal, como el modelo alternativo para secundarias rurales; el modelo de atención global al rezago escolar en escuelas primarias rurales y la propuesta de educación preprimaria para poblaciones suburbanas marginalizadas (Rosas et al, 1983, Álvarez, 1988, Pérez et al, 1984, en Rosas y Fierro, 1988). Es importante recordar que el ambiente de esos años estuvo permeado por la entusiasta acogida y la amplia difusión de las ideas freirianas (Freire, 1969, 1970, 1993, 1996), y de una auténtica confianza en el poder de la educación para transformar la sociedad en favor de la justicia, a partir de la investigación-acción-participativa, entendida como praxis transformadora (Fals Borda, 2007).

Desde el lado de la política pública, la reforma de la Educación Normal de 1984, introdujo la idea del docente investigador, así como la de la formación inicial de docentes de 1997, las cuales colocaron la figura del docente reflexivo como uno de los ejes articuladores del plan de estudios. De esta manera el análisis de la práctica reflexiva se definió como una de las tendencias predominantes en la formación de profesores (Navarrete, 2015), la cual sigue vigente luego de las reformas de formación docente del 2012 y del 2018.

Así, nuestra propuesta de formación basada en el análisis de aspectos socio-institucionales, pedagógicos y personales, como base para el diseño de proyectos de mejora de sus prácticas, representaba una propuesta acorde a las necesidades del momento, a la vez que innovadora, al introducir al sistema educativo formal y a la formación de docentes, los principios de la educación popular, de adultos y la investigación-acción participativa (Fierro y Fortoul, 2021). A partir de las poco más de tres décadas de la primera edición de esta propuesta, incontables proyectos de titulación de estudiantes normalistas y de posgrado, así como experiencias de intervención en aula, escuelas y zonas escolares o regiones, han sido llevados a cabo utilizando esta propuesta.

### **¿Qué encontramos de interesante? Y a la vez, ¿qué nos hizo falta y nos llevó a hacer un desplazamiento teórico y metodológico en favor de una reflexión sobre las prácticas docentes más profunda e incisiva?**

El ejercicio que llevamos a cabo a propósito de la comparación de los dos modelos antes referidos, en función de sus aspectos teóricos, metodológicos y su posible aporte como herramienta de formación docente a partir de la reflexión, nos permitió sistematizar y analizar los alcances y limitaciones de cada uno de estos modelos.

Por lo que toca al Modelo de las Seis Dimensiones, desde su base teórica apunta claramente a un rompimiento de la racionalidad técnica (Carr, 1996), ya que se mueve entre una racionalidad práctica y crítica. Se sitúa claramente en la línea del profesional reflexivo, retomando principalmente los aportes de Schön (1992; 1998) quien plantea que sólo a través de la reflexividad es posible acceder a ciertos tipos de conocimiento, como el conocimiento tácito, que es producto de la experiencia acumulada en las actividades profesionales, y del cual no es siempre consciente el actor. Ese conocimiento tácito está implícito en los patrones de actuación, por lo que es difícil de expresar; sólo es accesible a través de la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1998). En este caso, se privilegia la reflexión después de la acción, con una mirada orientada a revisar las prácticas en su contexto

institucional y social. También retoma elementos de la indagación crítica de Zeichner (2013), la cual contempla un fuerte componente social y contextual, enfatizando la transformación de las prácticas.

Al preguntarnos por las posibilidades de llegar a una verdadera transformación de las prácticas a partir de los procesos de investigación-acción que propone el Modelo de las Seis Dimensiones, creemos que su punto más débil es justamente lo relativo a la mejora de la enseñanza, ya que este aspecto queda diluido entre muchos otros. Su aporte fundamental en cambio, radica en la posibilidad de convocar de manera sencilla y accesible, a construir un sentido de la profesión y un vínculo de mayor compromiso, cercanía y diálogo con los estudiantes y compañeros tanto en términos personales como comunitarios. Sin duda, como señalamos en el texto en que se basa esta intervención (Fortoul y Fierro, 2021), observamos que se trata de una propuesta que ha conectado fuertemente con el magisterio de básica y de las Escuelas Normales en México, a lo largo de muchas generaciones. No deja de sorprendernos la permanencia en el uso de la propuesta entre los docentes, lo que nos ha llevado a preguntarnos qué es lo que les aporta en específico y que explica el que no haya perdido vigencia a pesar de tantos años transcurridos, reformas educativas y, sobre todo, el cambio de perspectivas sobre el quehacer de la escuela y los docentes en este periodo.

Sin embargo, como investigadoras no podemos tener una mirada autocomplaciente. Conforme fuimos monitoreando propuestas y proyectos en diversas regiones del país, fuimos cayendo en la cuenta del tipo de movimiento que animaba, así como los asuntos que quedaban fuera del lente. Si bien constatábamos una y otra vez el aporte en el sentido de propiciar un fortalecimiento del sentido y la identidad en el propio quehacer docente, veíamos una débil capacidad de modificar aspectos sustantivos de la enseñanza, toda vez que las prácticas pedagógicas eran solamente un segmento del gran conjunto de asuntos a ser revisados. En consecuencia, si bien se alentaba un deseo de innovación y mejora del trabajo en el aula, éste no contaba con herramientas específicas de orden teórico y metodológico para llevar a buen término las muy diversas iniciativas en curso. Esto no significa que no se llevaran a cabo innovaciones, pero su carácter no estaba anclado en un cambio profundo de los patrones o lógicas de actuación docente.

Iniciamos así una larga etapa de estudio y de revisión de propuestas de análisis de prácticas docentes que fuesen más allá de la didáctica como horizonte de análisis y que consideraran además, el quehacer escolar como un espacio de desarrollo personal y social. Luego de analizar proyectos desde miradas constructivistas, socio-constructivistas o interaccionistas, localizamos una propuesta teórica para la formación de docentes de básica, elaborada por Altet y Vinatier (2008) que nos resultó muy sugerente, ya que respondía justamente a lo que buscábamos: una mirada sobre el trabajo en el aula, capaz de movilizar una reflexión profunda y creativa.

En lo personal, lo que me cautivó de esta propuesta fue entrar en contacto con un discurso plenamente compartido en lo relativo a la valoración profunda del quehacer docente y a la importancia de apoyar procesos tendientes a fortalecer su agencia. Pero, sobre todo, por tener un modelo teórico que explica de manera sencilla a la vez que profunda, la complejidad que entraña el encuentro presencial o tecnológicamente mediado entre

estudiantes y docentes. Es un modelo sobre los constitutivos de la actividad docente en situación. Es como si de pronto hubiese tenido acceso a una máquina de rayos X que explicaba lo que me sucedía cada vez que estaba frente a un grupo de estudiantes. Abordado en clave interacciones, como es justamente el acontecer del aula; así de pronto tenía nombre esta tensión constante que vivimos en las aulas por asegurar que además de lograr interés, gusto y participación de los estudiantes, las tareas y compromisos del curso progresen con la mayor agilidad posible, pero sobre todo, y al mismo tiempo, saber que están aprendiendo, cada quien según sus propios intereses, ritmo y considerando sus diversos puntos de partida. Demasiadas cosas a la vez las que interesan e inquietan a cualquier docente en situación.

Ver esto todo junto en un sencillo modelo, con tres vértices, para aludir a un polo pragmático, uno relacional y uno epistemológico, me resultó fascinante: esto significaba trabajar profundo, apoyando el descubrimiento de quién es cada uno como enseñante, no como un ejercicio prescriptivo, en el cual siempre los ideales quedan fuera del alcance, sino desde una mirada ocupada en comprender las lógicas, los patrones, los dinamismos y/o razonamientos que están detrás de la peculiar manera de desenvolverse ante las tensiones y retos que representa la complejidad de la propia docencia en situación. Así, el polo epistemológico (E) va dando cuenta de la manera en que transcurre el contacto con las figuras del saber puestas en juego, así como las que se hacen presentes a partir de los aportes de quienes participan en la situación; el polo relacional (R), permite seguir la manera en que se va dando el trato entre las personas en el curso de las secuencias de interacción en aula y el polo pragmático (P), guía la observación de la manera en que se desenvuelve la conducción de secuencias de actividades y al tipo de acciones significadas principalmente por el docente como las más adecuadas para lograr las metas previstas (*Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional (EPR)*, Vinatier, 2013).

Durante cerca de cinco años realizamos diversos ejercicios para pilotear y adaptar estas ideas para analizar la actividad interactiva en el salón de clases, en talleres, seminarios, cursos de Maestría y Doctorado con al menos 30 hrs de clase, en los cuales fuimos apreciando las bondades de esta propuesta, sus implicaciones así como sus límites. Resultado de estas experiencias fue el desarrollo de una versión de este modelo, en una propuesta que lo retoma como parte de ciclos más amplios de reflexión, diálogo y recreación de prácticas en comunidades de docentes reflexivos (Fierro y Fortoul, 2017).

Ha sido muy interesante acompañar el proceso por el cual los docentes van tomando contacto con sus propios discursos, sus acciones y reacciones, sean impulsivas o no; sus formas de trabajo, de evaluación, de atender y responder de diversas formas, incluso ignorando, los conflictos que se gestan al interior de sus aulas. El reconocimiento de sus propias contradicciones, luego de revisar y nombrar las recurrencias que se observan en sus registros de aula; inferir los grandes principios pedagógicos, construidos a lo largo de toda la trayectoria personal y profesional, es una experiencia formidable para un docente. Nombrarlos, reflexionarlos, cuestionarlos. Hacerse la pregunta por el lugar que otorgan al progreso en la construcción de saberes relativos a las diversas disciplinas en que se desenvuelven es relevante. Cuando además lo hacen contando con un dispositivo que

les sugiere analizar las evidencias de desempeño en aula y las producciones de cada uno de sus estudiantes, parece cerrarse una pinza, a partir de la cual sus acciones e interacciones son revisitadas considerando los que producen en la dinámica y en los aprendizajes de sus estudiantes. Es decir, el análisis de las prácticas docentes se hace integrando a todos los sujetos que participan del proceso y considerando con un elemento central, el tema de la construcción de saberes de distinto tipo entre estudiantes y docentes. Por ello no es un ejercicio egocéntrico, sino socio-céntrico. Su experiencia como docentes aparece como un mundo lleno de posibilidades para la reflexión, toda vez que todo el proceso formativo está anclado en las prácticas situadas.

Al igual que el modelo de las seis dimensiones, esta propuesta cuestiona y trasciende la racionalidad técnica, para entrar en una racionalidad práctica que reconoce progresivamente elementos más profundos a partir de la explicitación del conocimiento tácito, a partir de creencias, supuestos, prejuicios, etc., todo lo cual permite reconstruir las lógicas de actuación que prevalecen en la práctica de cada docente.

Tal como señalamos en nuestro balance final, la propuesta EPR tiene muchas posibilidades de contribuir a una verdadera transformación de las prácticas, gracias al reconocimiento de la lógica de la propia actuación en situación, así como al contrastar, con evidencia empírica, los desempeños de los estudiantes a través de determinados segmentos de interacción en aula. Se trasciende la idea de que las buenas prácticas son básicamente el resultado de lograr llevar a término lo planeado. Los docentes pueden con este modelo revisar sus prácticas, integrando a la vez en esta el gran tema del aprendizaje de sus estudiantes (Fierro y Fortoul, 2021).

## Reflexiones finales

Al inicio comentaba que es grande la responsabilidad de haber animado la creación de un grupo de personas interesadas en el estudio y aplicación del modelo EPR en su versión adaptada para docentes mexicanos. Diversas instituciones y personas han hecho posible que esto suceda, desde nuestras propias universidades, el COMIE, el IISUE y el gran apoyo recibido para llevar a cabo seminarios de formación sobre esta propuesta, el Doctorado Interinstitucional en Educación, el IIIDE de la UABC, además de otros programas e instituciones, particularmente escuelas Normales del país, las cuales han acogido y enriquecido esta propuesta. Confiamos en que sus fortalezas en lo teórico y metodológico contribuyan a animar reflexiones más profundas y consistentes sobre las prácticas docentes, y con ello aporten a la mejora de la calidad de la enseñanza en la educación de nuestro país.

## Referencias

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paidea.
- Fals Borda, O. (2007). "La investigación acción en convergencias disciplinarias". *Ponencia presentada en la recepción de los premios Latin American Studies Association. (LASA) Oxfam/Diskin Lectureship Award Montreal*. Septiembre 8, 2007. Disponible en línea: <https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2194/3521> [recuperado el 7 de enero 2021]

- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: S.M. ediciones.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Ciudad de México: Paidós.
- Fierro, C., Rosas, L., y Fortoul, B. (1989). *Más allá del salón de clases*. Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos.
- Fierro, C. y Rosas, L. (1988). Hacia la construcción de un programa de formación de maestros en ejercicio. Una experiencia de investigación acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XVIII, 3 y 4, 99-118.
- Fortoul, B y Fierro, C. (2021). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. México: Newton (en prensa)
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: CREFAL.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX". *Revista Historia de la educación latinoamericana*. 17, 25, 17 – 34.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 56, 81-93.
- Rockwell, E. (1997) (coord.) *La Escuela Cotidiana*. México: FCE.
- Rosas, L. y Fierro, C. (1988). La formación de los maestros de educación básica. Visión retrospectiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XVIII, 3 y 4, 145-156.
- Schmelkes, S. (1988). El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XVIII, 3 y 4, 35-80.
- Schmelkes, S. y Lavín, S. (1988). El CEE y la investigación acción en educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XVIII, 3 y 4, 129-144.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Paris: De Boeck.
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Zeichner, K. (2012). El maestro como profesional reflexivo en *Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: « Factors Related to Reading Performance»*, Milwaukee, Wisconsin. Disponible en línea: <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf> [recuperado el 15 de enero 2021]