

RLEE NUEVA ÉPOCA (MÉXICO) 2022

VOLUMEN LII NÚMERO 1

ISSN VERSIÓN EN PAPEL 0185-1284

ENERO-ABRIL

PÁGINAS 125-154

Construir aprendizajes y convivencia inclusiva en un preescolar urbano marginal

Building Learning and Inclusive Coexistence in a Marginal Urban Preschool

Dalid Cervantes Tapia

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR DE SAN LUIS POTOSÍ, MÉXICO

dieseerdct@gmail.com

ORCID 0000-0001-7816-3991

María Cecilia Fierro Evans

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN, MÉXICO

cecilia.fierro@iberoleon.mx

ORCID 0000-0002-9644-7637

RESUMEN

Este trabajo reporta algunos resultados de una tesis doctoral que lleva a cabo un análisis de prácticas docentes desde una perspectiva interaccionista, con el Modelo EPR, el cual enfoca tres lógicas de actuación: Epistemológica, Pragmática y Relacional. Se documentan las prácticas que desarrolla una docente que labora en un preescolar urbano-marginal, quien apuesta por ampliar los horizontes de vida de sus alumnos, y con ello revertir en algún sentido las consecuencias de las condiciones de pobreza y exclusión de su entorno. Las prácticas descritas son posteriormente analizadas desde una mirada socioconstructivista, destacando la generación de oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes. Asimismo, se revisan desde los procesos de inclusión que tienen lugar. Los resultados muestran que el conjunto de reglas de acción de la profesora, tales como la observación y escucha atenta a sus alumnos, la cercanía física, la pregunta como detonadora de reflexiones, la tutoría entre pares, el respeto y aprecio y la atención a las diferencias individuales de sus estudiantes son formas de interacción pedagógica con alto potencial para favorecer los aprendizajes y el desarrollo, así como para construir la convivencia, entendida como la promoción de relaciones basadas en la inclusión, la equidad y la participación.

Palabras clave: práctica docente, educación preescolar, interacciones, convivencia, aprendizaje

ABSTRACT

This work reports some results of a doctoral thesis that carries out an analysis of teaching practices from an interactionist perspective, with the EPR Model which focuses on three action logics: Epistemological, Pragmatic, and Relational. It documents the practices developed by a teacher who works in an urban-marginal preschool, who is committed to expanding the life horizons of her students, and thereby reversing in some sense the consequences of the conditions of poverty and exclusion in their environment. The practices described are subsequently analyzed from a socio-constructivist perspective, highlighting the generation of learning opportunities offered to students. Likewise, they are reviewed from the inclusion processes that take place. The results show that the teacher's set of rules of action, such as observation and attentive listening to her students; physical closeness; the question as a trigger for reflections; peer tutoring, respect and appreciation and attention to the individual differences of their students, are forms of pedagogical interaction with high potential to favor learning and development, as well as to build coexistence, understood as the promotion of relationships based in inclusion, equity, and participation.

Keywords: teaching practice, preschool education, interactions, coexistence, learning

INTRODUCCIÓN

Esta investigación constituye un esfuerzo teórico y metodológico por documentar una práctica docente (práctica docente) en sus dimensiones epistemológica, pragmática y relacional siguiendo el modelo EPR de Vinatier (2013), que se desarrolla en un entorno de pobreza y exclusión. La práctica que se analiza se orienta de manera consistente a generar oportunidades para que los niños y niñas aprendan, se desarollen y se sientan incluidos, respetados y aceptados en una comunidad de aula nutritiva, amable y solidaria.

La estructura del trabajo consta de cinco apartados. El primero presenta los objetivos y las preguntas de investigación. A continuación, exponemos los referentes teóricos desde los cuales se lleva a cabo esta investigación. Desarrollamos dos miradas teóricas: el Modelo EPR de análisis de prácticas docentes (Vinatier, 2013) como marco teórico y metodológico para la recuperación y análisis de prácticas docentes, según la adecuación del mismo que proponen Fierro y Fortoul (2014). Un tercer apartado presenta el pronunciamiento metodológico, exponiendo el proceso sistemático llevado a cabo para responder a las preguntas de investigación planteadas, así como el tipo de procesamiento de los datos seguido. Los resultados de este acercamiento son posteriormente retomados tanto desde una mirada socioconstructivista (Vigotsky, 1979), con vistas a identificar la naturaleza de los aprendizajes que se promueven, así como desde el punto de vista de la construcción de convivencia (Fierro y Carbajal, 2019), con vistas a identificar las prácticas de inclusión, de equidad y de participación que son promovidas. Posterior a la presentación de los principales hallazgos, sigue una discusión y algunas conclusiones.

PROPOSITOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo centra la mirada en prácticas docentes, delimitando su análisis a las interacciones y las lógicas que se movilizan en el espacio del aula entre docente¹ y los niños² en el ámbito de la vida diaria en

¹Se utilizará el sustantivo docente, educadora, profesora de manera indistinta.

²Al igual que la nota anterior nos referiremos a los alumnos, como estudiantes, niños y/o preescolares, utilizando en algunos casos el masculino genérico.

un plantel de educación infantil³ situado en un contexto vulnerable adscrito al Sistema Educativo Estatal Regular en San Luis Potosí.

El eje central de estudio se constituye del análisis del entramado interaccional observado en una práctica docente en un entorno caracterizado por la violencia, la exclusión social y la pobreza en la comunidad de Angostura en San Luis Potosí. Gracias a la gestión epistemológica, pragmática y relacional (Vinatier, 2008), que lleva a cabo una profesora que atiende un grupo de 2º de preescolar, se generan oportunidades para que sus estudiantes aprendan, se desarrollen y descubran alternativas de aprendizaje y de vida que enriquezcan las que su entorno les ofrece.

En este sentido, la pregunta se enfoca en analizar y comprender los rasgos que caracterizan la acción interactiva de la profesora de preescolar y las lógicas movilizadas por ella y sus alumnos en un aula de preescolar ubicado en un contexto de marginalidad y exclusión social, a través de las cuales promueve oportunidades para que construyan aprendizajes y se incluyan en la vida del aula.

ALGUNOS REFERENTES QUE SUSTENTAN ESTE TRABAJO

Esta investigación se ubica en el campo estudio de la práctica docente y se vincula con el de convivencia escolar. El trabajo de indagación se centra en las interacciones y sus lógicas entre la educadora y sus alumnos, en tanto que constitutivos de la práctica docente. En este caso, de una práctica situada en un entorno vulnerable, poniendo énfasis en cómo esta gestión permite ampliar los horizontes de vida de los alumnos.

Tres ejes orientan los referentes teóricos de esta investigación.

- Práctica docente como entrelazado de interacciones, las cuales se analizan desde las lógicas de actuación que movilizan profesora y niños durante el trabajo cotidiano.

³ En el contexto de la presente investigación educación infantil alude al término internacionalmente utilizado para referirse al proceso formativo que ofrece el Estado a la población infantil entre tres y cinco años, por lo que se utilizará como equivalente a educación preescolar, nombre acuñado y utilizado actualmente en México para referirse al servicio educativo ya mencionado y que de manera implícita resalta la connotación que se le ha dado a este nivel educativo en México como “antesala” de la educación formal.

- Vulnerabilidad.
- Inclusión como elementos constitutivo de la convivencia.

Práctica docente, entrecruce de interacciones

La práctica docente desde la mirada interaccionista:

La práctica docente *per se* es un conjunto de acciones sociales situadas espacial y temporalmente; no ocurre de una determinada manera por fuerzas azarosas, ajenas a las acciones de los sujetos, sino que es un entrelazado de saberes, sucesos, contextos y actores en un sistema de interacciones complejo, que da esencia a los procesos de enseñar y de aprender (Cervantes, 2016, p. 34).

En este sentido, mirar la práctica docente desde una perspectiva interaccionista permite desentrañar todo ese conjunto de interacciones y acciones que la configuran, los sujetos que participan, los procesos que se gestan en su interior, como es el de enseñanza y el de aprendizaje y el contexto situado en el que esto sucede.

Para el estudio de las interacciones, se tiene como marco referencial el interaccionismo desde un desarrollo pedagógico, destacándose la propuesta de Bazdresch (2002), así como las de Vinatier y Altet (2008) y Vinatier (2013). Si bien esta perspectiva tiene sus bases en la fenomenología sociológica, su aplicación en este trabajo será desde el análisis teórico-didáctico de la práctica docente en el nivel preescolar.

La interacción difícilmente se gesta y mueve en el plano de lo objetivo; por el contrario, como lo expresa Bazdresch (2002, p. 27), se utiliza para “atrapar” eso que no se ve, eso a lo que se llama vivencia subjetiva:

Esa experiencia común subjetiva, con ciertas características, que es diferente a otras interacciones y de la cual puedo dar cuenta lingüísticamente... La relación entre dos o más personas no siempre llega a ser una interacción, se requiere que las acciones compartidas entre dos o más sujetos generen lo que el autor denomina los ingredientes de la interacción: acción-interpretación-reacción-interpretación... y así sucesivamente.

Cuando se reflexiona sobre el acontecer educativo y las formas de interacción social que se entrelazan durante su desarrollo, cabe la pregunta de si es posible identificar los componentes de esta interacción. La respuesta es afirmativa, y para esto hemos tomado como referente el Modelo de Análisis de Prácticas Docentes EPR (Vinatier, 2008,2013).

Modelo interaccionista EPR para el estudio de la práctica docente *in situ*

Vigotsky sostiene que el aprendizaje no se construye como objeto de laboratorio o en el sujeto como un ente individual, sino se “co-construye” en una actividad compartida. La idea del origen social de las funciones del pensamiento tiene una fuerte influencia hasta la fecha. En esta investigación, los aportes del socioconstructivismo de Vigotsky (1979) son el referente principal para reflexionar sobre los procesos de construcción de aprendizajes en el plano de la interacción social y la mediación didáctica.

La práctica docente se da en un contexto concreto y situado; esta afirmación tiene sustento en el Paradigma de la Cognición Situada, cuyos referentes principales son los aportes de la Teoría Sociocultural:

Esta visión, relativamente reciente, ha desembocado en un enfoque instruccional, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y, en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente (Díaz Barriga, 2003, pp. 2-3).

Es así que, desde una perspectiva situada, los contextos y el entrelazado interaccional que la configuran se vuelven un referente significativo que rodea y enlaza la práctica de la profesora, sus formas de ver la docencia, de concebir a los niños, sus aspiraciones como profesional y el hoy de cada alumno, lo que piensan de su escuela, de su profesora y de sus pares.

El análisis de la práctica específicamente en su configuración interactiva, así como la reflexión sobre las lógicas que la conforman se pretende realizar desde una perspectiva *situada*.

Tanto la intervención de la educadora como el espacio de trabajo situado permiten dar cuenta de las construcciones cognitivas, la promoción de experiencias, la configuración de patrones de comportamiento interactivos que se promueven entre la profesora y sus alumnos. Dentro de estos procesos, el sujeto docente y el alumno van co-construyendo y reconstruyendo la experiencia educativa en un acto compartido, en el que se ponen en juego capacidades, habilidades, aspiraciones, incertidumbres y percepciones, en palabras de Vinatier y Altet (2008), en una dialéctica de lógicas movilizadas resultado del trabajo y la interacción entre la profesora y sus alumnos.

Teniendo como referente central el Modelo EPR (Vinatier 2008, 2013) para desentrañar la práctica docente observada, compartimos las principales premisas que lo sustentan. El modelo analítico EPR tiene su punto de partida en el trabajo situado en el aula, “desde las huellas objetivas” de éste (Vinatier 2013) y de las acciones compartidas y ajustadas de los sujetos que participan en él. Por esta razón, abre la posibilidad de realizar un acercamiento analítico fundamentado en la didáctica profesional.

EPR son las iniciales de los polos epistemológico (E), que se refiere a las mediaciones orientadas a que el alumno movilice aprendizajes propios y se acerque a nuevos, los comunicue y actúe en torno de la interpelación y confrontación; pragmático (P), que alude a las estrategias que el docente pone en juego para referir a los alumnos el objeto de aprendizaje, los contenidos educativos, su tratamiento, profundidad, cantidad y tiempos, así como las formas de evaluar el trabajo y el avance de los alumnos; relacional (R), que apunta a los intercambios comunicativos cara a cara entre los sujetos, finalizados por un aprendizaje “escolar”. Alude, pues, a la trama comunicativa. Los polos constituyen una parte operativa de las lógicas de actuación, son “un sistema construido por los actores en un sutil equilibrio entre los acuerdos, los desacuerdos, los ajustes entre las distintas lógicas de acción, resultados de contradicciones, incertidumbres, negociaciones, compromisos” (Vinatier, 2008, p. 181). Por su parte en esta investigación utilizaremos indistintamente el

termino *lógica de actuación* o *registros de actuación* cuando hablamos de las actividades de niños y educadora y, cuando éstas se tensionan, usamos el concepto de polo de tensión. Estas lógicas se conforman de estrategias que orientan sus acciones en direcciones distintas y aun contradictorias de acuerdo con sus intereses, motivaciones y valores.

La práctica áulica al estar constituida por interacciones, incluye los efectos propios, la

presencia (del estar ahí) de los participantes en una relación cara a cara, sus motivaciones, sus decisiones. En las situaciones de enseñanza y aprendizaje, las interacciones dependen de los haceres y decires de los participantes, de las interpretaciones y “reacciones o acciones ajustadas”. En consecuencia, se caracterizan por la incertidumbre, las restricciones, las tensiones, los intereses divergentes, las lógicas contradictorias (Fierro y Fortoul, 2014, p. 33).

De los conceptos centrales del Modelo EPR que utilizamos en esta investigación enfatizamos los siguientes: las reglas de acción, que son los patrones relativamente estables identificados en las prácticas docentes que reflejan la manera peculiar en que los docentes interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas. De las reglas de acción se infieren los principios pedagógicos, que equivalen a los razonamientos, creencias y teorizaciones, implícitas o explícitas de los docentes que dan sentido y coherencia a sus acciones.

De ahí que el concepto identidad en acto “corresponde a los principios tenidos por verdaderos por un profesional en situación, y resulta de la tensión entre invariantes situacionales e invariantes del sujeto: invariantes situacionales ↔ invariantes de sujeto” (Vinatier, 2013, p. 39).

Vulnerabilidad

Desde el contexto de este trabajo, la vulnerabilidad es vista como la imposibilidad que tiene un grupo de población para satisfacer alguna necesidad básica, sea ésta de salud, de educación, alimentaria, de seguridad, entre otras; es una situación de desventaja para obtener satisfactores necesarios para vivir.

La noción (de vulnerabilidad) tiene como característica que surge de la interacción entre una constelación de factores externos e internos, que convergen en individuos, hogares o comunidades particulares en un tiempo y un espacio determinados... Las condiciones de indefensión, fragilidad y desamparo al combinarse con la falta de respuestas y las debilidades internas pueden conducir a que el individuo, hogar o comunidad sufran un deterioro en el bienestar como consecuencia de estar expuestos a determinados riesgos (Busso, 2001, p. 8).

Se trata de una condición de carácter social que afecta al sujeto en su individualidad, pero trasciende también al grupo, a la comunidad y trastoca diferentes esferas de la condición de bienestar humano, se relaciona estrechamente con el concepto de marginalidad y exclusión social, aludiendo, en términos elementales, a los sectores poblaciones que se mantienen al margen de la producción y goce de bienes materiales y de integración social (Gairin *et al.*, 2012) que implican *per se* ambientes de violencia, pobreza y exclusión.

Para efectos del presente es necesario señalar que San Luis Potosí se ubica en el grupo de entidades que presenta pobreza extrema, con índices por debajo de la media nacional, lo que deja entrever que tiene concentraciones sociales con alto índice de vulnerabilidad por ingreso y por acceso a servicios sociales, entre los que se destacan, vivienda, educación, alimentación, seguridad social y servicios de salud.

En esta situación de vulnerabilidad, el sector de la población infantil ha sido uno de los más desfavorecidos; se ha encontrado que los niños y adolescentes se enfrentan a situaciones de marginalidad más que otros grupos poblacionales, y el grupo de preescolar observado no es la excepción. En esos contextos de pobreza y vulnerabilidad la población infantil aumenta y, cuando accede al contexto escolar, siendo preescolar el primer escaño en su trayecto formativo, lo hace a escuelas que también se ven circunscritas a dinámicas de deterioro constituyéndose muchas veces en el primer reto que el propio niño tiene que vencer.

En este sentido, cuando hablamos de un preescolar en una zona marginal expuesto a riesgos de condiciones de vulnerabilidad, nos referimos a un plantel de educación infantil donde los docentes atienden a una población escolar entre 2.8 y 5 años de edad. Las

prácticas de intervención didáctica que se desarrollan en el plantel se dan desde las características sociales, académicas y de gestión del profesorado, de los alumnos y de algunos padres de familia cuyas intervenciones permiten anticipar, sobrevivir, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza de diferente orden (Blaikie *et al.*, 1996). Para el caso que nos ocupa, se trata de los efectos de la pobreza, la exclusión social y la marginalidad que ponen en riesgo cuestiones fundamentales y dejan improntas hasta la vida adulta como son los procesos de desarrollo físico y cognitivo propios de los alumnos, la capacidad de ellos para acercarse a objetos de conocimiento diferentes de los que el entorno les impone, incluso se pone en riesgo la oportunidad de hacer valer el derecho que tienen de aprender, asistir y permanecer en la escuela.

Sin estereotipar la pobreza y la marginación, en este tipo de contextos estas situaciones trascienden y amenazan la vida de la escuela. Uno de los referentes para reflexionar sobre las situaciones de pobreza fue, por una parte, la condición laboral y salarial de los padres: la mayoría de ellos se dedican a las labores del campo y al comercio informal, otros pocos son empleados; el acceso a servicios de salud, seguridad social, calidad y espacios en la vivienda son precarios; el acceso a los servicios básicos y a la alimentación tienen carencias y limitaciones (Coneval, 2014). Otro referente fueron las condiciones del propio plantel, que no goza de ningún tipo de recurso económico, se sostiene de las cuotas escolares que se pueden recabar durante el año escolar, la donación de materiales reciclados de escuelas privadas de clase socioeconómica alta, de algunas actividades que la planta docente promueve como juntar botellas de plástico o papel periódico para venderlos y, en muchas ocasiones, de los propios recursos de las educadoras que invierten en el plantel.

El hecho educativo se gesta y concreta en un espacio situado y configurado en diferentes niveles: aula-escuela-contexto, resultaría difícil invisibilizar algún elemento de esta triada; por el contrario, se envuelven e inciden entre ellos (Cole, 1999). En esta triada contextual, la escuela toma mayor relevancia, es la unidad básica del Sistema Educativo (macroesfera educativa). El aula no puede aislarse del mismo y, por su parte, la práctica docente pierde sentido si se encapsula y se descontextualiza del entorno educativo, toda vez que es la escuela la que da sentido a las políticas educativas y la que establece

vías de gestión para que el hecho educativo se genere y desarrolle. El propio docente no se entiende fuera del contexto escolar. Son, pues, la escuela y el contexto referentes fundamentales para explicar lo que sucede en el aula; juntas, estas dos dimensiones, contribuyen a dar sentido al hecho educativo.

Cuando se oferta una educación preescolar con intervenciones docentes potenciadoras de aprendizaje e inclusión en contextos de vulnerabilidad, se abre la ventana para que los niños que asisten a estas escuelas accedan a una educación inclusiva, equitativa, respetuosa, cálida, y puedan ejercer su derecho a aprender.

Resulta alentador conocer que existen escuelas que atendiendo a una población muy necesitada, logran tener mejores resultados académicos, demostrando que la extracción social de los alumnos no impide que aprendan... esto demuestra que una apropiada regulación, una adecuada dotación de recursos, y una acción profesionalmente sólida y emocionalmente comprometida de los actores, la escuela puede contribuir de modo decidido a crear mejores oportunidades y garantizar su derecho a la educación (UNESCO, 2008, p. 144).

Inclusión: constitutivo de la convivencia

El tercer eje teórico que atraviesa esta investigación es el que se refiere a la inclusión, como un constitutivo de la convivencia y, en el caso que nos ocupa, representa un elemento central de la cultura de vida áulica. En específico, en la educación infantil se requiere calidad en el tratamiento de los contenidos académicos relevantes, así como calidez y calidad en las interacciones tendientes al aprendizaje, con respeto, solidaridad e inclusión del otro. “Es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación. La inclusión determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores” (Pearpoint y Forest, 1999, p. 15). Hablar de inclusión nos remite a la convivencia, entendida aquí como las dinámicas de relación humana que se desprenden de los esfuerzos de los miembros de la comunidad escolar, orientados a la inclusión, a la equidad, a la participación (Fierro y Carbajal, 2019). Bajo este lente de convivencia, podemos entender la inclusión como:

El reconocimiento de las diversas necesidades, intereses e identidades de los alumnos, con el propósito de afirmar a cada estudiante personal y culturalmente. De igual manera se centra en desarrollar un sentido de pertenencia y de comunidad en el grupo de clase y la escuela. Las pedagogías que promueven la inclusión apoyan el desarrollo de un currículum relevante y significativo, donde los alumnos se convierten en creadores de conocimiento en lugar de receptores pasivos. Estas pedagogías pueden llevar al cuestionamiento de prejuicios y estereotipos que refuerzan la exclusión (Carbajal, 2016).

Hablar de inclusión nos lleva a resaltar un rasgo que da sentido a las actividades tanto productivas como constructivas en el aula y a todos los esfuerzos encaminados en la tarea de incluir, a saber, la emoción, específicamente el afecto: se hace necesario dar un valor legítimo al afecto, no como premisa del sentido común; por el contrario, un constitutivo en la vida diaria del aula, como parte de la cultura escolar que incluye, abraza y reconoce a los diferentes de nosotros.

En esta investigación el afecto es parte del engranaje de la gestión interactiva y de los aprendizajes. Es un constitutivo de la naturaleza humana (Maturana, 1994), se afirma que enseñar y aprender se amalgaman en un acto amoroso, en el cual quienes participan, “el amado y el amoroso, el educando y el educador” (Bazdresch, 2012, p. 2), se legitiman con aceptación y respeto.

En el aula, esta acción amorosa y compartida se vehicula en las relaciones y conductas afectivas, las cuales no ocurren en el marco de lo que comúnmente se conoce como “educación afectiva”, sino en el de “educar en el afecto”. Éste implica el desarrollo de situaciones de enseñanza encaminadas a que los alumnos construyan no sólo aprendizajes cognitivos, sino también emocionales, que les permitan, por un lado, la autorregulación, es decir, conocerse, hacer consciente lo que sienten en su interior y cómo perciben al otro y, por otro lado, utilizar lo que aprenden en el contexto situado y en sus relaciones con los otros (Cervantes, 2016, p. 99).

Asumimos que en la escuela preescolar, las experiencias educativas basadas en el respeto, el conocimiento, el reconocimiento “del otro” legítimo diferente de nosotros, con afecto y calidez dejan, sin duda, improntas profundas en las vidas de los niños que asisten a

ella, independientemente de las amenazas que un entorno agobiado por la vulnerabilidad impone. En un aula tendiente a la inclusión, el cuidado, el afecto y la seguridad para aprender y convivir son una constante que caracteriza –en lo social, lo didáctico y en la construcción de aprendizajes– el entramado de interacciones que dan forma a este trabajo.

METODOLOGÍA

De inicio, se requiere focalizar la mirada en cuestiones claves que orientan el desarrollo del trabajo de indagación, las cuales se sintetizan en los siguientes tópicos: gestión interactiva de la profesora; lógicas movilizadas en el trabajo tanto de su parte como de la de sus alumnos, y generación en el aula de oportunidades de aprendizaje y desarrollo significativas.

Tipo de estudio y epistemología de base

La investigación es de tipo empírica, con un enfoque cualitativo interpretativo que permite incursionar en el contexto situado de la práctica docente de la profesora de educación infantil, considerando diferentes aristas: la relacional, la didáctica y la epistemológica; además, abre la posibilidad de dar voz a la profesora y a sus alumnos desde el contexto de la interacción.

El diseño metodológico es prospectivo, ya que a partir de la observación se pudieron identificar, analizar y comprender rasgos de prácticas docentes tendientes a la interacción y convivencia inclusiva, y transversal, porque se realizó en un corte de tiempo determinado.

El trabajo metodológico se ve constituido por dos ejes indagatorios que, al trabajarse, dieron soporte, significado y consistencia a la investigación: la singularidad de una situación (con un enfoque de estudio de caso), y el estudio observacional (con enfoque etnográfico).

Método

El estudio de casos en este trabajo es de tipo instrumental (Stake, 2005) e interpretativo “ya que aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo

de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información” (Barrio del Castillo, 2009, p. 5). Este método permite realizar una interpretación que articula los rasgos de una intervención con la vida real y además permitirá describir el contexto situado.

Las técnicas utilizadas fueron la observación con un enfoque etnográfico, la entrevista a profundidad y los diálogos cortos o microentrevistas con los alumnos.

Trabajar la observación con enfoque etnográfico permitió recuperar-mirar las prácticas de la profesora, específicamente, el desarrollo de tareas, la utilización de artefactos en el curso del desarrollo de situaciones didácticas, los intercambios entre ella y los niños en la realización de la tarea. Se obtuvo un panorama general de las interacciones relativas a las cuestiones anteriores; a la vez, recuperamos información detallada de los rasgos de las prácticas, las voces de los sujetos, las apreciaciones mentales y afectivas que se van entrelazando cuando ellos se relacionan.

Las tareas de observación que realizamos “tienen como propósito explorar y describir ambientes... implica adentrarse en profundidad en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones” (Albert, 2007, p. 231). Es el método por excelencia para entrar al campo de estudio, interactuar con los sujetos y obtener la información en el momento y circunstancias precisas (Taylor y Bogdan, 1987). En palabras de Berthely (2001, p. 49): “La observación participativa supone básicamente reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido”.

Por su parte, la entrevista a profundidad fue otra de las técnicas aplicadas. “Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes” (Taylor y Bogdan 1987, p. 100); fueron abiertas, buscando identificar los supuestos que guían a la toma de decisiones de la profesora en el aula, afrontar alguna situación y sus aspiraciones como responsable de garantizar el derecho a aprender de los niños preescolares a su cargo.

Tanto en los acercamientos dialógicos con la educadora como con los niños, se procuró un ambiente de respeto y confianza, abor-

dar de entrada aspectos generales del trabajo en el aula y, gradualmente, avanzar a cuestiones más específicas del trabajo compartido entre ella y sus alumnos.

Se tuvo contemplado que de las categorías obtenidas de los primeros análisis de registros de observación pudieran construirse y reconstruirse las preguntas abiertas que giraron en torno a los hallazgos en las observaciones. En el caso de los niños fueron diálogos cortos o microentrevistas, con tópicos obtenidos de las observaciones iniciales. En todo momento se cuidaron los aspectos estructurales: espacio, mobiliarios, recursos tecnológicos; en el caso de los alumnos, dada la etapa evolutiva en la que se encontraban, se tuvo especial cuidado en utilizar un lenguaje claro y sencillo, estableciendo un canal de comunicación amable y afectivo.

Sujetos y contexto

Se ubicó una educadora que contara con prestigio profesional y reconocimiento entre sus pares y con la estructura administrativa del sistema estatal al que está incorporado el plantel; aunado a ello, se requería que el Jardín de Niños en el que laborara dicha docente estuviera enclavado en un contexto con riesgos de vulnerabilidad.

Así fue como tuvimos la oportunidad de compartir los trabajos de investigación con la maestra Ana,⁴ en un plantel ubicado en una zona conurbada de San Luis Potosí, llamada Angostura, que tiene características contextuales de pobreza, marginación y exclusión social.

El grupo que la maestra atendía fue un segundo grado de preescolar, cuyos niños oscilaron entre 3.5 y 4 años de edad, la mayoría pertenecen a la comunidad; para realizar un seguimiento a profundidad a alumnos con diferentes grados de desempeño, en la realización de la tarea ubicamos dentro del mismo grupo tres alumnos: un niño con un desempeño escolar alto, una niña con un perfil medio y un niño con dificultades escolares.

⁴Por motivos de confidencialidad, se omite el nombre verdadero y completo de la docente a la que hemos llamado maestra Ana.

Procedimiento

El proceso metodológico siguió una dinámica recursiva. Durante cuatro años que duró el estudio, se hizo un trabajo de descripción densa (Geertz, 1987), que nos facilitó realizar una lectura y procesamiento profundo de la experiencia docente; hubo momentos de replanteamientos y ajustes que permitieron construir un marco analítico minucioso de las realidades y experiencias que pudimos documentar.

Realizamos observaciones de tres situaciones didácticas, así como de las actividades de rutina (honores a la bandera, saludo y educación física). Para enriquecer el trabajo de observación se utilizaron tres dispositivos electrónicos: videocámara, laptop y cámara digital, los cuales se acomodaron estratégicamente en el aula para poder captar la mayoría de los diálogos, encuentros y actividades de la docente y los alumnos. Se llevó a cabo un registro del investigador, cuaderno de notas, fotografías y grabaciones con autorización de la profesora y los padres de los alumnos.

Fueron tres momentos principales los seguidos en el procesamiento de datos (Díaz, 2009; Mejía, 2011): 1) condensación de datos cualitativos; 2) análisis, y 3) interpretación y discusión de los resultados.

El punto de inicio fue la selección de una de las tres situaciones didácticas observadas; se tomó como unidad de análisis la situación Conociendo a Vivaldi, que se desarrolló en dos momentos, se organizó en episodios, los cuales eran el inicio y final de un momento de interacción entre la docente y sus alumnos o entre los mismos niños; se obtuvieron 28 episodios en total. Posteriormente, se llevó a cabo una transcripción rigurosa de las observaciones y las grabaciones realizadas. Se transcribieron 90 páginas en un lapso de tiempo aproximado de 60 horas; al cronometrar la tarea de transcripción, en promedio, se transcribieron cinco minutos de grabación por una hora de transcripción. Este tiempo de transcripción fue muy superior a lo que se había estimado inicialmente, ya que las características del registro, que implica el enfoque interaccionista con niños preescolares, involucró la recuperación de aspectos finos, tales como los múltiples desplazamientos de niños y educadora durante el de-

sarrollo de la tarea, detalles de los acercamientos entre ellos, gestos, silencios, miradas, gesticulaciones, modulaciones de voz, diálogo entre la docente y los alumnos y entre los mismos niños.

Se trabajaron tres tipos de registros: ampliado, focalizado y analítico. El siguiente extracto es un ejemplo de registro ampliado (cuadro 1):

Óscar: ¡¡el violín!!

Educ: {entona su voz para reafirmar la respuesta de Óscar:} ¡el violín!, ¡oigan, y Vivaldi componía varias melodías, de esas melodías ya escuchamos la que se llama Primavera {Óscar interrumpe y dice:} ¡ésas me dan miedo! {la educadora continúa con su exposición sin detenerse en lo que dijo Óscar} ¿Recuerdan la Primavera? Escuchamos el veraano, el invierno y hoy vamos a terminar con el otoño, vamos a escuchar si la música es igual a las otras que ya habíamos escuchado o si esta música nos hace sentir diferentes, pero ahora no nos vamos a acostar en el piso porque hace mucho frío, ahora ponemos nuestras manos en la mesa {la educadora simula que se recuesta sobre sus manos, los niños inmediatamente se acomodan como la profesora les está indicando}, ahora mientras escuchamos la música no hablamos, yo me voy a acercar a unas mesas y sólo a los de la mesa les voy a preguntar: {entona su voz con un tono pausado, lento, gesticula, abre sus ojos y mueve sus brazos, los niños la observan con atención}, ¿qué sienten, qué se imaginan?, cuando vaya a otra mesa podemos hablar los de la otra mesa, ¿sale?, y los demás, mientras hablan los de su mesa, sólo van escuchando, ¿sale?

Nos dimos a la tarea de ir numerando las líneas del registro, en la que cada una representa un momento interaccional específico; se obtuvieron en total 817 intercambios, de los cuales se fueron generando pequeños comentarios analíticos y los primeros indicios de categorías.

■ Cuadro 1. Ejemplo de registro analítico.

DCT Registro 2. Episodio 2.2. Duración aprox. 2:04 Situación didáctica: "Conociendo a Vivaldi", Concierto n.º 4 en fa menor, Op. 8, RV 297, L'inverno –Invierno–. Conversación grupal sobre lo que la música les hizo sentir	COMENTARIOS ANALÍTICOS	PRE CÓDIGOS	CATEGORÍA Formas de nombrar las regularidades
M: <i>ahora vamos a platicar así, bajito, cómo es la música, ¿qué siento yo con la música de Vivaldi?, ¿cómo yo me siento?</i>	La M con la consigna introduce a los aos al saber: cómo se sienten al escuchar la música. Incluye a los aos con el pronombre nosotros y pasa inmediatamente al yo falso porque se refiere al ustedes.	(PP)(PE) Da consigna Se incluye para incluir Introduce al saber	FORMULA INDICACIÓN IMPLICÁNDOSE ALUDE A LA NORMA VINCULADA A LA TAREA UTILIZA LA PREGUNTA PARA REFERIR AL OBJETO DE APRENDIZAJE
Niño: <i>yo!</i>	Ao responde a la consigna de M.	(PP)	
Niño: <i>yo!</i>	Ao responde a la consigna de M.	(PP)	
Educ: a ver, <i>Jairo me pidió la palabra, ¿cómo te sentiste tú, Jairo?</i>	Ffam-ao M plantea una pregunta cognitiva, que introduce al alumno al saber.	(PR)(PP)(PE) Da la palabra Refiere al saber cuestionando	DA LA PALABRA Y UTILIZA LA PREGUNTA PARA REFERIR AL OBJETO DE APRENDIZAJE

Fuente: elaboración propia.

Desentrañar las prácticas docentes

Seguir un modelo analítico de prácticas docentes con un enfoque interaccionista y socioconstructivo nos ha permitido analizar una práctica docente que se da en una dinámica potenciadora de aprendizajes y oportunidades de desarrollo para un grupo de 2º de preescolar, en un contexto marcado por la desigualdad social, la pobreza y la exclusión social.

El Modelo EPR brindó las herramientas para descubrir los principios pedagógicos que subyacen en la práctica docente documentada, realizando para ello una acotación claramente definida: el análisis se circunscribió a la gestión interactiva y de aprendizajes desde tres lógicas de actuación tanto de la educadora como de los alumnos, a saber, la lógica epistemológica, la pragmática y la relacional, des-

cubriendo así los esquemas de acción recurrentes en la experiencia documentada y los principios pedagógicos que son razón de ser de las intervenciones docentes de la profesora observada y que la hacen ser lo que es en la acción misma (Vinatier, 2013).

Para efectos del presente, retomaremos de la investigación doctoral los hallazgos que develan el cómo la maestra Ana, a través de su intervención docente, amplía horizontes de vida para sus alumnos, no sólo en el presente, sino que se extienden y conforman oportunidades formativas de vida a futuro.

En los 817 intercambios documentados ubicamos cada movimiento, expresión y acción de maestra y alumnos, lo que nos permitió identificar los esquemas de acción que se manifiestan a través de recurrencias o reglas de acción:

En el contexto de esta investigación, una recurrencia es el conjunto de prácticas *in situ* observadas con cierta frecuencia y regularidad, las cuales están estrechamente relacionadas entre sí e ilustran el entrelazado de situaciones que dan cuenta de la forma en que se conduce la clase y se desenvuelven los intercambios entre la profesora y sus alumnos en el salón de clases (Cervantes, 2016, p. 150).

Descubrimos nueve recurrencias que brindan un panorama de la gestión interactiva así como de los aprendizajes que propicia la docente; se les asignó una clave para poder sistematizar su procedimiento: 1) uso de la consigna implicándose (UC); 2) uso de la pregunta (P); 3) cercanía corporal con los alumnos (CCP); 4) observación de los niños, otorgamiento de la palabra y escucha (OPLE); 5) diversificación de la atención entre el grupo general y algún alumno en particular (ROA); 6) promoción de la colaboración y el apoyo entre pares (CTRP); 7) orientación en el manejo de normas y llamadas de atención (NOR); 8) distribución de recursos (DR), y 9) la tarea planeada no se negocia.⁵

Estas recurrencias nos hablan de los patrones de razonamiento o principios tenidos por verdaderos (Vinatier, 2013) que dan sentido a la actuación de la docente observada. Documentamos que utiliza

⁵ Esta recurrencia surge después de esta parte del procedimiento, se dio como un nuevo hallazgo cuando se estaban analizando las formas en que la docente enfrenta las tensiones y realiza ajustes en la tarea.

la consigna como una estrategia didáctica y es un medio de inclusión en el propio trabajo, el pronombre “nosotros” es una constante, “vamos a tomar un tapete”, “todos escuchemos con atención la melodía”. La pregunta también es un patrón de acción recurrente; la utiliza para indagar y valorar los saberes previos de los alumnos, ampliarlos y acercarlos a nuevos aprendizajes. Es una constante de actuación de la docente el acercamiento respetuoso y cauteloso que tiene con sus alumnos, se mantiene cercana, la mayor parte de la jornada de trabajo se observa cómo se mantiene inclinada a la altura de sus alumnos, los niños la tocan, se acercan a ella, se miran, sonríen, es una docente cercana, lo que le permite observar a sus alumnos, escucharlos con atención y darles la palabra, el respeto de turnos es una premisa de trabajo.

La profesora da seguimiento permanente a todo el grupo pero, a la vez, de manera individual, según los niños lo requieran, una de las estrategias recurrentes es el trabajo por tutoría, fomenta en todas las actividades el aprendizaje entre pares; cuando termina un alumno, le solicita que apoye a sus demás compañeros. La norma se subsume a la propia actividad, no interrumpe para llamar la atención o denostar a algún niño, es subsidiaria de los materiales con los que se trabaja, con sus recursos propios provee de lo necesario para que sus alumnos trabajen. Estas nueve recurrencias dan sentido a las prácticas docentes observadas y al tejido interaccional entre la docente y sus alumnos, configurando en la situación educativa misma los principios de acción que ella ejecuta y que la hacen ser lo que es. Los datos y su proceso de análisis fueron una ventana de oportunidad para llegar a la reflexión profunda de la experiencia docente. Mediante un ejercicio cualitativo y cuantitativo pudimos identificar en cuáles y cuántos momentos las recurrencias se pusieron en práctica, tanto con el grupo en general, como con los tres alumnos que tuvieron un seguimiento particular, dadas las necesidades especiales de atención que presentaban.

En el cuadro 2 se presenta el concentrado de recurrencias y su frecuencia en algunos episodios de clase analizados.

Como se observa en el ejercicio expuesto, se realizó un análisis fino que permitió visualizar cuantitativamente cada una de las ocasiones en que la docente desplegó las recurrencias en diferentes

momentos de clase, y cómo éstas van consolidando los principios pedagógicos que dan sentido a lo que es la maestra Ana en la acción misma.

■ Cuadro 2. Recurrencias por episodios

RECURRENCIAS EPISODIOS	UC	PR	CCP	O	PL	E	R	O	A	CTRP	NOR	DR
I Escuchar la melodía	9	4	4	9	/	1	4	4	5	/	4	/
II Compartir educadora-niños lo que sintieron al escuchar la melodía.	2	22	/	4	4	16	4	/	4	/	6	/
III. Construir una historia en colectivo	15	13	6	2	10	5	4	2	1	/	12	/
IV. Modelar lo que imaginaron al escuchar la pieza musical. Realizamos una lectura cuantitativa y otra cualitativa de los datos.	29	58	26	38	14	20	12	11	21	10	9	13
TOTALES	55	97	36		53 28 42	24 17 31				8	31	13
					123					72		

Fuente: elaboración propia.

Ampliando horizontes de vida

Documentar prácticas docentes que no se circunscriben a una dinámica marcada por las condiciones de riesgo que el entorno impone da sentido a nuestro caso de estudio. Con sus lógicas de actuación, la docente observada abre un abanico de posibilidades y fronteras para que sus alumnos tengan acceso a objetos de conocimiento que generen la construcción de nuevos saberes y favorezcan sus procesos de desarrollo; participen en acciones didácticas novedosas y atractivas; trabajen con materiales nuevos que no se encuentran en su entorno y formen parte de un tejido relacional en el que la ayuda mutua, el trabajo entre pares, el respeto a la diferencia y la inclusión de todos en esa pequeña aula hacen que se constituyan en una comunidad de aprendizaje afectuosa, solidaria, incluyente y respetuosa.

Cabe preguntarse, ¿qué hace la maestra Ana para que sus alumnos descubran nuevas formas de aprender, de convivir y desarrollarse de manera distinta de lo que viven día a día en su entorno y vayan así sentando las bases de nuevos horizontes de vida y aprendizaje?

Los hallazgos de la investigación apuntan a que dichos horizontes de los alumnos se van abriendo cuando son incluidos en lo que ella hace de manera recurrente, cuando las reglas de acción que la docente pone en juego en sus formas de enseñar y convivir tocan a los niños, los alcanza y envuelve.

La tendencia de actuación de la profesora se da frecuentemente en el plano del polo relacional y epistemológico, hay una gran cantidad de intercambios a través del acercamiento matizado de muestras de afecto, cercanía corporal, escucha atenta y reconocimiento de la docente a los logros de los niños. En todo momento, la maestra Ana se muestra cercana, constantemente se mantiene a la altura de los niños (en cuclillas), los observa, los escucha y también los cuestiona. El uso de la consigna es un medio para incluirse con sus alumnos, el nosotros es una constante, la pregunta es una estrategia de acercamiento, evaluación y detonadora de nuevos aprendizajes. En el diario convivir, se gesta un vínculo conversacional, hablan de todo y, cuando es un asunto fuera del contenido escolar, se da tiempo para la escucha atenta, atendiéndolos y dando voz a los alumnos.

Las recurrencias referidas al contacto físico son una constante, los abraza, les toca suavemente el hombro o la cabeza, también se observan las gesticulaciones y las entonaciones vocales que realiza durante las actividades, las consignas y los momentos de conversación, su cuerpo se convierte en vehículo didáctico.

Subsume el uso de la norma a la propia tarea con sus alumnos, no los regaña en público, por el contrario, reconoce y motiva a los niños delante de todos.

Los hallazgos del material empírico, grabaciones, registros, entrevistas, diálogos con los alumnos y análisis fino de las interacciones nos lleva a preguntarnos ¿qué hace a la maestra Ana ser así?, ¿qué pone en juego cuando enseña, promueve el aprendizaje e incluye a sus alumnos en la clase?, ¿qué la mueve para actuar con tanta cercanía, afecto y respeto a sus alumnos?, ¿cómo logra ser subsidiaria del derecho a aprender de sus alumnos?

Buscar respuestas a los planteamientos anteriores nos llevó a uno de los hallazgos más importantes de esta investigación, el que nos permite descubrir cómo esos horizontes de vida se van abriendo para los niños en su presente y sientan bases para sus procesos de vida, de aprendizaje y desarrollo a futuro. Lo que ella pone en juego, a partir de sus recurrencias, son sus *Principios pedagógicos de acción*.

Los principios pedagógicos son las teorizaciones en acto que la docente ha construido, que orientan, conducen y dan razón de ser a sus prácticas. Además, son uno de los elementos constitutivos de su identidad en acto, la cual deja ver lo que ella es en situación, con sus invariantes situacionales y sus invariantes como sujeto situado. Estos principios hicieron posible la comprensión de la naturaleza de los intercambios entre la profesora Ana y sus alumnos, así como su capacidad de gestión respecto de la interacción, la clase, la incertidumbre y el aprendizaje (Cervantes, 2016, p. 211).

Desentrañamos cuatro principios pedagógicos que configuran la práctica docente de la maestra Ana y las interacciones con sus alumnos:

1. El aprendizaje es una co-construcción.
2. Enseñar al otro distinto hace posible trabajar juntos.
3. Lo planeado es la garantía del aprendizaje.
4. El afecto, vehículo fundamental en la relación con los niños.
5. La apuesta docente por ampliar horizontes de vida en los alumnos

Para efectos de este trabajo, centraremos el análisis en el principio pedagógico número cinco.

La apuesta docente por ampliar horizontes de vida en los alumnos

La gestión de la enseñanza y de las interacciones en el salón de clase de la maestra Ana es de impacto a corto y largo plazos, lo que aprenden, cómo se relacionan y de qué manera se gestiona la clase sientan las bases para un desarrollo cognitivo, socioemocional y físico a futuro.

Las relaciones afectivas co-construidas en el respeto y en el amor, se reflejan en las formas en que la educadora y sus alumnos se per-

ciben mutuamente, se reconocen, respetan y se incluyen, no sólo en una simple conversación en el aula, sino durante el desarrollo de cada una de las actividades, en la búsqueda conjunta de soluciones y de situaciones que se generan; asimismo, cuando se miran, tocan, sonríen, preguntan, solicitan ayuda, cuando entran al aula y comparten el tiempo docente y alumnos.

El compromiso docente que asume la maestra Ana le permite abrir horizontes de vida llenos de oportunidades para que los niños aprendan, convivan, compartan y se desarrollen en un ambiente cálido y de confianza (Hevia, 2008), sus esfuerzos tienen un propósito claro, definido y consciente, en palabras de la profesora:

M: Apuesto por ellos en un futuro, porque rompan el esquema de la comunidad. Creo que, si no todos, dentro de ellos va a haber alguien que diga “yo quiero ser profesionista, yo quiero seguir estudiando, yo quiero romper el patrón de vida de que me caso y dejo la escuela, de que me voy a Estados Unidos”. Entonces, siento que la labor, tarde que temprano, va a permear. A lo mejor a mí ya no me va a tocar ver a estos hombres, pero tengo la certeza de que ya se les está presentando a los niños otro panorama.

En esta apuesta por el futuro de los niños, la profesora los ve como sujetos capaces de aprender, de superar las limitaciones del entorno en el que han crecido, de tener un horizonte futuro abierto, y de romper, en palabras de ella, el “patrón” de las condiciones de vida que el entorno les impone. Se pronuncia por las oportunidades que les permitan seguir estudiando y ser profesionistas, esta visión que se relaciona con el prisma de la posibilidad: “El trabajo en las escuelas tendría que desarrollarse con la intención de conseguir una visión de la pobreza bajo el prisma de la posibilidad. Deberíamos preguntarnos siempre qué ofrece la presencia de una infancia con dificultades económicas en las aulas, y no qué quita” (Sánchez, 2013, p. 275).

En esta perspectiva de lo que sí es posible, el concepto de infancia tiene una connotación específica; así lo manifestó la propia educadora, para ella sus alumnos son sujetos capaces de aprender, pero se requiere que se respete la individualidad de cada niño, les brinda una atención diferenciada, los escucha, da seguimiento a sus avance y está atenta en lo que se les dificulta, tiene su diario de

trabajo y cada estudiante tiene su portafolio con las evidencias de sus tareas; esto le permite valorar los procesos de desarrollo de cada uno de ellos, busca la manera de solventar las carencias del entorno llevándoles por su propia cuenta materiales que son de difícil acceso a los niños. Apuesta por ellos y sus capacidades, así lo expresa:

los niños de Angostura son más dóciles, ¡más dispuestos a aprender!, diferentes de niños que tienen otras posibilidades; tuve niños que me hablaban de que para Navidad iban a pedir X-box... en Angostura uno pregunta a los niños: ¿qué vas a pedir para Navidad? y –¡comida!, quiero mucha comida— o sea, dice uno, “¿qué niño va a pedir comida a Santa?”, niños que dicen: –es que yo quiero canicas—, ¡muchas nobleza!, mucha, mucha, mucha nobleza que a veces no encontramos en otros contextos por infinidad de cosas.

Identificamos un punto de encuentro de voces y miradas entre la maestra Ana y sus alumnos, para ellos, en sus palabras, es la mejor maestra y en la escuela aprenden muchas cosas, ambos hablan sobre las posibilidades que tienen hoy para vivir un mañana.

Documentamos cómo alumnos de cinco años de edad que asisten a un plantel de educación preescolar ubicado en una comunidad en riesgo de exclusión, marginalidad y pobreza tienen perspectivas de vida en el futuro: se visualizan en tareas profesionales cuando sean adultos, a pesar de que éstas no se hacen presentes en la cultura de la comunidad, donde gran parte de las personas mayores de edad con quienes los niños conviven cotidianamente tiene un grado máximo de estudios de secundaria. Durante la investigación corroboramos de qué manera los niños tienen acercamientos epistemológicos significativos; por ejemplo, en la entrevista, ellos compartieron algunas de las cosas que han aprendido, que sin duda alguna son saberes base que fortalecerán nuevos:

- E: ¿qué estabas haciendo ahí Camila?
Ale: las *etellas*.
E: las estrellas, ¿qué más?
A: la *tella fugace*, yo y *ota* niña que *tamien* quería ver las *tellitas* fugaces.

- E: pero, ¿por qué, por qué te imaginaste las estrellas fugaces?, ¿qué te dijo tu maestra que hicieras ahí?
 A: lo que se imagino.

Los saberes son de diferente índole: sociales, culturales, disciplinares, entre otros, pero lo que se observa es que la docente amplía sus fronteras acercándolos a objetos de conocimiento que son difíciles de encontrar en la comunidad:

- E: aaah, y ¿qué te enseña tu maestra?
 N: bien *hatas* cosas.
 E: a ver, como cuáles. Platícame.
 N: como *Fila Caro* (Frida Kalho).
 E: y un señor qué es un *be*, uno que se murió que se llama *Vivali*, cantaba.
 O: *pos a trabajal, a esclibir* y a leer.
 J: *poque a maeta* Ana se lo seño a Vivadi.
 J: *aa eseñó e fuete, e fuete e pacito*.
 J: y pinté.
 J: e tantos *tabajos*.
 I: que *tlabaje*, que *tlabaje*.

En las respuestas anteriores podemos observar que los alumnos aluden a una diversidad de actividades: lectura, escritura, narración, evocan dos situaciones de trabajo: Frida Kalho y Vivaldi que, al contrastarlos con los registros de observación, evidencian una serie de aprendizajes, tales como: expresión oral, expresión escrita, la narración y expresión artística y de emociones.

También nos hablan de sus aspiraciones a futuro, no obstante que son párrafos de entrevistas pequeños, dan cuenta de lo que los niños quieren “ser de grandes”, no aluden a irse a ordeñar las vacas o ir a la parcela con sus papás, sin demeritar estas actividades, necesarias en la comunidad, los alumnos abren sus posibilidades de vida a otros horizontes:

- O: Ser jefe de construcción. Tengo que subir al techo de la máquina y ver si es una barda con gente y no está abandonada, decir a los

constructores “no hagan nada”. Ponemos el letrero de “Buen estado”, y que los constructores de otro lado no quieran destruir... Poner un letrero de “Terminado” para que ellos sepan que está primero que lo destruyeron y lo construyeron como un jardín (entrevista 2).

J: Yo pensaba que iba a empezar en la *pimaia* y luego en el *kinde*, porque ya decidí cuando sea *gande* una carrera. *Quiedo* muchas, de *veterinadio*, *tamien cidquedo*, ya doy marometas. Me gustaría *hace* películas chidas, de esas de la de los *Pauer Rangers*. *Quiedo tamién* ser granjero que cuide mis animales. Yo quiero *estudiar pa* mi papá y *pa* mi mamá, cuando ya sean mis papás viejitos me ayuden; cuando yo ya me *jui a oto* lado, que ellos alimenten a mis animales. *Tamién* quiero ser *zoolojero*, que tenga animales chicos de un zoológico (entrevista 2) ...Mi carrera, quiero *hace* muchas cosas, y siempre yo quiero trabajar mucho *pa yo* tener una mejor familia, para mi familia.

Aspirar a ser arquitecto, veterinario, cineasta o zoolojero nos habla de un horizonte abierto para que estos niños, en su vida futura, puedan crecer en disonancia a los efectos con los que el entorno los amenaza.

El principio pedagógico *Abrir horizontes de vida a futuro* nos habla del esfuerzo de la comunidad escolar, en especial la maestra Ana, por brindarles un servicio de calidad, en disonancia con las carencias del contexto; también nos permite vislumbrar cómo el compromiso docente que asume la profesora se vuelve un catalizador de esfuerzos, defiende en todo momento el derecho que tienen sus alumnos a aprender y a convivir, los ve como sujetos capaces, con grandes potencialidades, las expectativas que tiene de ellos son altas y les amplía el mundo, ejemplo de ello por muy sencillo que parezca fue el trabajar una melodía (música clásica) que difícilmente se llega a escuchar en la comunidad de Angostura.

REFLEXIONES FINALES

Esta investigación de corte interaccionista y socioconstructiva constituye un esfuerzo por documentar prácticas docentes en el nivel preescolar que rompen el círculo vicioso de los efectos de un contexto caracterizado por la pobreza, la exclusión social y la marginalidad

sobre una población extremadamente vulnerable como es la infancia, concretamente un grupo de alumnos de 2º grado preescolar, cuyas edades oscilan entre 3.5 y 4 años, y convierten cada una de las acciones, momentos compartidos, aprendizajes co-construidos y vínculos afectivos entre niños y docente en un círculo virtuoso que abre posibilidades de aprender, crecer y desarrollarse en un presente, que dará pie al futuro de cada uno de estos niños.

El trabajo metodológico resultó una tarea ardua, ya que documentar tejidos interaccionales y caracterizarlos según sus tendencias no es sencillo; nos implicó una inmersión, fina y recursiva en la realidad áulica del plantel, enclavado en un terruño que se ubica cerca de la ciudad de San Luis Potosí, pero que por sus condiciones de desarrollo socioeconómico y tecnológico, dista mucho de brindar a la comunidad oportunidades para mejorar sus condiciones de vida. Si se nos permite una analogía, poner bajo el microscopio la gestión interactiva y de aprendizajes de una docente nos llevó a realizar un trabajo analítico fino de los momentos observados, una lectura densa de los datos y un ejercicio reflexivo delicado de los momentos de interacción, los actuares de docente y alumnos, los rasgos recurrentes en el desarrollo de las tareas y una escucha sensible de las entrevistas aplicadas a docente y niños.

Operativizar el Modelo EPR nos permitió llegar a la entraña de las prácticas docentes observadas, identificar los rasgos según las tendencias de las lógicas de actuación de la docente, descubrir sus reglas de acción y poder descubrir los principios de acción que sustentan el actuar docente y procesan las respuestas de los alumnos a esa intervención que ofrece la maestra.

Sin duda alguna, es una práctica potenciadora, amorosa, respetuosa, planeada, no se libra de los desajustes o desequilibrios propios de la actividad humana, pero los enfrenta con esquemas de acción basados en la preparación académica de la docente, el esfuerzo por subsidiar el derecho a aprender de sus alumnos, la intención de ampliarles sus horizontes y el firme propósito de que rompan, como dice ella, el *patrón de la comunidad*.

Las acciones mencionadas y los rasgos documentados se dan en cada momento de la clase, desde que se saludan en la puerta, durante las actividades y al despedirse; permitir que los niños pregunten, se acerquen a la docente, la toquen, soliciten su apoyo y mostrarse

tanto la profesora como sus alumnos respeto, reconocimiento y confianza permiten fortalecer un proceso de esfuerzo por reducir brechas entre los alumnos, *conocer otras realidades* y brindarles esperanzas de oportunidades de vida a futuro.

No es fácil abrir horizontes de vida en contextos enclavados donde se vive el día a día, muchas veces sin esperanza, pero acceder a oportunidades escolares que potencien las capacidades de los niños es un privilegio que, para nuestro caso de estudio, abre las posibilidades de descubrir lo que sí se puede, en este caso, dejar improntas profundas en los alumnos que les den esperanza y posibilidades de crecer, aprender y desarrollarse con plenitud.

REFERENCIAS

- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. España: McGraw Hill.
- Barrio, I. (2009). *Métodos de Investigación Educativa. Estudio de caso*. España: Universidad de Madrid. www.uam.es/personal_pdi/.../Est_Casos_doc.pdf
- Bazdresch, M. (2002). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara: Textos Educar.
- Bazdresch, M. (2012). La conversación educativa: un acto amoroso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26.2), 75-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890004>
- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I., y Wisner, B. (1996). *Vulnerabilidad. El entorno social, político y económico de los desastres*. Colombia: La Red.
- Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: nociones e implicancia de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. *Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*. CEPAL Celade, Santiago de Chile. www.derechos-humanos.unlp.edu.ar
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (eds.), *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). México: UNAM/Suive.

- Cervantes, D. (2016). *Enseñar, Aprender y Construir el Nosotros: un estudio interaccionista en un aula de preescolar en entorno vulnerable*. (Tesis de doctorado). Universidad Iberoamericana León, México.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México. 2014*. México: Coneval.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66. www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art07.pdf.
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2014). *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos*. Reporte de investigación. SEB 2011-01. México: Conacyt.
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Revista electrónica Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-19. [https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1486/980](http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1486/980)
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., y Castro, D. (Coords.) (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. España: Wolters Kluwer.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hevia, R. (2008). *Educación para una cultura de paz, la convivencia democrática y los derechos humanos en América Latina*. Santiago: Oreal/ UNESCO.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60. www.relmis.com.ar/ojs/index.php/realmis/article/download/11/13
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). *Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO.
- Pearpoint, J., y Forest, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback, W. Stainback, *Aulas inclusivas* (pp. 15-18). Madrid: Narcea.

- Sánchez, C. (2013). Pobreza, alimentación y juego en la educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 261-277. <http://www.rieoei.org/rie62a15.pdf>
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Londres: Sage.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, S. L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Biblioteca de Bolsillo.
- Vinatier, I., y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2008). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. *Recherche et formation*, 56, 33-46. <http://rechercheformation.revues.org/907>
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Paris: De Boeck.