

Un estudio fenomenológico: posicionamiento y gestos en clase¹

Positioning and gestures in classroom: a phenomenological study

EMMANUELLE MAÎTRE DE PEMBROKE*
TRADUCIDO POR ANA CASTELO GARRIDO**
emmanuelle.maitredembroke@u-pec.fr
ana.castelo@univ-lille.fr

**Université Paris Est, ESPE. Laboratorio REV-CIRCEFT (EA 4384), France*

***Université de Lille Sciences Humaines et Sociales, France*

Resumen:

Este artículo propone una visión de los gestos profesionales docentes a través de la clarificación de los conceptos de posicionamiento y de postura. La investigación presentada en este artículo se inscribe en una perspectiva situada y encarnada y reconsidera el anclaje fenomenológico de la teoría enactiva. Con esto en mente, se han realizado entrevistas a seis formadores que acompañan a jóvenes docentes. Una primera serie de entrevistas semi-directivas permite recoger las representaciones y los valores relativos a la noción de postura profesional. La segunda entrevista es una entrevista de explicitación que permite aclarar la experiencia vivida de consejo y, en particular, las micro-informaciones captadas. El propósito de estos trabajos es la toma de consciencia de gestos que pasan por debajo del umbral de percepción y del sentido que contienen.

Palabras clave:

Postura; gestos profesionales; toma de consciencia; reflexividad; psicofenomenología.

Abstract:

This article analyzes the gestures made by teaching professionals and clarifies the concepts of positioning and posture. This study is framed within situated and embodied cognition theories and revisits the phenomenological anchoring of enactive theory. Interviews were conducted with six trainers accompanying early-career teachers. A first series of semi-directed interviews collected the representations and the values that these trainers had concerning the notion of professional posture. The second part of the interview asked trainers to assess their experiences, especially the micro-information received. The purpose of this piece of research is to raise awareness on gestures which are not easy to perceive and on the meaning they contain.

Keywords:

Posture ; gestures ; awariness ; reflexivity ; psychophénoménology.

1 Referencia electrónica del artículo original en francés: Maitre de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherche & Educations* n°13. pp. 101-115. El título de la versión en español ha sido elegido por la autora y la traductora. [N. del T].

Résumé:

Cet article propose un éclairage des gestes professionnels enseignants à travers la clarification des concepts de positionnement et de posture. La recherche présentée dans cet article s'ancre dans une perspective située et incarnée et reconsidère l'ancrage phénoménologique de la théorie énaïve. Des entretiens ont été menés auprès de six formateurs accompagnant les jeunes enseignants. Une première série d'entretiens semi-directifs permet de recueillir les représentations et valeurs afférentes à la notion de posture professionnelle. Le second entretien est un entretien d'explicitation permettant d'éclairer l'expérience vécue de conseil, et en particulier les micro-informations saisies. La visée de ces travaux est la prise de conscience de gestes qui passent en de ça du seuil de perception et du sens qu'ils contiennent.

Mots-clés :

Posture ; gestes professionnels ; prise de conscience ; réflexivité ; psychophénoménologie.

Fecha de recepción: 21-5-2018

Fecha de aceptación: 21-7-2018

Los términos de posicionamiento y de postura aparecen de manera recurrente en los análisis de prácticas llevados a cabo con docentes en formación. Durante los *talleres profesionales* o de prácticas de responsabilidad, éstos reciben una observación de sus prácticas y un informe que les permiten situarse en la adquisición de su profesionalidad. Tras ser contratados, durante su primer año de función, dichos docentes se benefician de visitas aconsejadas promulgadas por los formadores de *l'Ecole Supérieur du Professorat et de l'Education*² [Escuela Superior del Profesorado y de la Educación] y por los consejeros pedagógicos. Sin embargo, la gran dificultad está en la recurrencia de los términos de *postura* y de *posicionamiento*, ya que estas nociones no están acompañadas de clarificación ni de explicitación de cómo ponerlas en acto. Así pues, cuando las observaciones estipulan un buen posicionamiento, los jóvenes docentes no identifican las competencias sobre las que pueden apoyarse como recursos. Y aquellos que no han adquirido el "buen posicionamiento", se encuentran desprovistos de la comprensión de lo que debe llevarse a la práctica. La dificultad reside, pues, en el hecho de que los formadores mismos no tienen consciencia de los gestos profesionales movilizados. Estos son "conocimientos en acto" (Piaget, 1974) y forman parte de lo que Vermersch (2000) llama, a raíz de Husserl (1950), "inconsciente fenomenológico". Para referirse a esos gestos cotidianos, Petitmengin (2001) habla de movi-

² En adelante, esta institución será designada con la sigla: ESPE, anteriormente llamada IUFM (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*). [N. del T.].

miento natural. De ahí que un cambio de percepción sea necesario para acceder a la experiencia interiorizada y concientizada del gesto. Siendo a la vez investigadora y formadora de docentes en el IUFM, he llevado a cabo una investigación sobre esta temática al ser testigo del desconcierto de los docentes principiantes y de las dificultades de los formadores que los acompañan. Esta investigación me ha conducido, pues, a plantear las siguientes preguntas: ¿Qué representaciones y significaciones los formadores dan a los términos de *posicionamiento* y *postura*? Y ¿cómo explicitar los gestos que favorecen una postura profesional?

Posicionamiento y postura del docente

Según Chamla (2008), el posicionamiento profesional es un proceso de construcción identitario que permite enunciar su posición en un contexto respecto a obligaciones de múltiples niveles. En lo que se refiere a la postura, ésta es una manera de habitar un posicionamiento que implica actuar, así como una interacción con los otros y con la situación (Chamla, 2008). En ese sentido, la postura es vehiculada por el cuerpo, y los gestos son los vectores de intencionalidad, de elección y de sistemas de valores (Maela, 2004). Para Jorro (1998, p.6), la postura significa “intencionalidad del sujeto hacia los valores, los relatos, los imaginarios, la ética profesional”. En otras palabras, la postura es la parte observable, incorporada de elecciones axiológicas posadas en cada situación; la ética existiendo únicamente en la acción (Bouquet, 2006). Formado y evaluado por una institución, el docente se encuentra en la interfaz de una deontología (código de valores construido históricamente por una institución) y una ética que es una actualización personal hecha de elecciones en la singularidad de las situaciones (Héricord, 2006). Según Bouquet (2006, p.45), “la ética obliga a cada uno a realizar elecciones personales entre diversas modalidades de intervención, varias maneras de considerar a ese prójimo que debemos cuidar”.

La extrema complejidad de los términos *postura* y *posicionamiento* explica sin duda alguna la dificultad de explicitar al joven docente lo que se espera de él. Estas nociones implican, en efecto, una reflexión a varios niveles. El primero, interroga su identidad profesional (Faingold, 2006): su lugar, su rol, sus elecciones relacionales y sus valores. El segundo nivel, trata de la manera de comunicar esos contenidos semioló-

gicos y axiológicos. Como signo (Barthes, 1985), el gesto es el vector de esa riqueza de contenido. Una de las caras lleva consigo la dimensión del significado, íntima y subjetiva a quien la realiza, mientras que la otra está compuesta de elementos tangibles y observables (Calbris y Porcher, 1989). Un trabajo semejante sobre el sentido es indisociable de los elementos contextuales de las situaciones observadas. La complejidad surge, pues, de dos dificultades. Por una parte, la persona no tiene consciencia de esos diferentes niveles, que sólo un acompañamiento puede permitirle recorrer. Por otra parte, incluso los aspectos tangibles escapan al análisis puesto que la persona no tiene consciencia de los componentes de sus gestos cotidianos, que son “conocimientos en acto” pertenecientes a la “consciencia pre-reflexiva” (Husserl, 1950; Vermersch, 2012).

Los gestos profesionales en el salón de clase

En el marco de la didáctica profesional, los gestos profesionales son esas maneras de actuar relativas a una profesionalidad que permiten registrar los valores y las elecciones (Jorro, 1998; Alin, 2006). Un cierto número de valores son vehiculados, están validados e históricamente contruidos por una comunidad profesional: “Los docentes comparten acciones y significados ‘típicos’ constitutivos de una cultura profesional y de un género colectivo” (Gal Petitfaux, 2000).

Así pues, la necesidad de analizar situaciones de clase extremadamente complejas y cada vez más difíciles (Gal Petitfaux y Vors 2008) se encuentra, sin duda alguna, al origen de un desarrollo de la didáctica profesional en el campo de la formación de docentes. Esta propone marcos que permiten objetivar los componentes de esta complejidad y dar así a los docentes los medios para elegir opciones. Bucheton (2009) hace un inventario de gestos profesionales clasificándolos en cuatro categorías, cada una de ellas correlacionada con las otras: pilotaje, consolidación, gestión espacio-temporal y relaciones. Estos saberes movilizan procesos cognitivos, posturales y relacionales. Lo que Bucheton (2009) llama “gestos de ajuste” concierne tanto a la postura como al posicionamiento, puesto que éstos son relativos a las relaciones y a la gestión de clase. El término “ajuste” lleva el sema (núcleo de significado) de singularidad y de adaptación a la situación en el instante de la relación. Bucheton y Soulé (2009) hablan de imprevisibilidad de actuar como dimensión

fuerte de la profesionalidad. Ambos señalan la dinámica que liga la acción —retroacción-reflexión, lo que pone el acento en la toma de decisión en el momento del intercambio. Por otra parte, se trata de un actuar destinado a los demás que acopla dimensiones verbales y no verbales (Bucheton, 2009). Los aportes de las ciencias de la comunicación son interesantes para analizar estos dos aspectos. Según Mehrabian (1972), el 90% de la comunicación es conducida por vectores no verbales (comportamiento, postura corporal, gestos) y para-verbales (ritmos y tonos de voz). Así pues, el destinatario percibe mucho más la intención del locutor a través de estas señales que a través de las palabras (Birdwhistell, 1970; Calbris y Porcher, 1989). El profesional experimentado ha adquirido competencias comunicativas procedentes de esos niveles no verbales (de Salins, 1992). La dificultad reside, pues, en que una gran parte de dichos aprendizajes es implícita (Samurçay y Pastré, 1995). Esta forma parte del “currículum oculto” (Perrenoud, 2001) del que los sujetos ya no tienen consciencia. Según este autor, para que el aprendizaje sea transformador, la persona debe poder visitarlo de nuevo desde su punto de vista subjetivo. Sin embargo, sin acompañamiento, el sujeto no está en medida de poder explicitar los conocimientos operacionales que pone en marcha, ni de analizar el contenido semiológico. Además, una parte importante de esos gestos destinados a los demás se expresa a través de los modos del orden de lo micro perceptible, lo que hace difícil su comprensión (Maître de Pembroke, 2014). Así pues, sin un proceso que lleve a poner su atención en los micro-componentes del gesto, éstos pasan por debajo de los umbrales de percepción (Maître de Pembroke, 2003). Por eso, la toma de consciencia de los contenidos semiológicos del gesto es de gran importancia en la medida en que éste debe ser interpretado por otro, y lo más frecuente, por una comunidad de personas (Barthes, 1985; Jorro, 2005). Mientras no exista la presencia de una alteridad, el sentido permanece opaco para el que lo efectúa. Los gestos siempre tienen una intención dialógica y entran en el marco de un intercambio intersubjetivo (Calbris y Porcher, 1989; Alin, 2000; Jorro, 1998, 2002).

Subjetividad del gesto

En la medida en que nuestros trabajos tratan sobre la encarnación de valores a través de una postura, estos interrogan la relación que une el

cuerpo y las cogniciones. El concepto de cognición encarnada “embodied cognition” (Varela et al. 1992; Damasio, 1999; Bril, 2002; Gallagher, 2005; Pfeifer y Bongard, 2006) es esencial para clarificar este análisis. Esta corriente recusa la separación entre cognición y encarnación. Según Varela (1992), la enacción es la dinámica que une percepción y acción en un contexto preciso. Las cogniciones emergen de los esquemas sensorio-motrices que le permiten a la acción ser guiada por la percepción. De esta interacción permanente emerge el sentido, el cual es dependiente de un momento vivido, sentido y especificado. La dificultad de la percepción radica, pues, en el hecho de estar constituida por una gran riqueza de noemas. En un árbol, percibo todo a la vez, su dimensión, su forma, su color y su olor, etc. La capacidad reflexiva es la capacidad de toma de consciencia, de captar el sentido, permitida en particular por el lenguaje.

Algunos trabajos tratan de los gestos profesionales docentes en una perspectiva encarnada y situada (Ria, 2006; Gal Petitfaux, 2009). Los trabajos presentados en este artículo reconsideran el anclaje fenomenológico de la teoría enactiva. Las percepciones sensibles son los vectores indispensables para la construcción de significados y dicho sentido sólo puede ser captado en primera persona (Vermersch, 1997; Andrieu, 2010). Apoyándose en los trabajos de Husserl (1950), Vermersch (2012) desarrolla un procedimiento psicofenomenológico. Al igual que Varela, insiste sobre la importancia de tomar en cuenta el sentido construido por el sujeto en el momento de su acción (Varela et al. 1993, Vermersch, 2012). Ambos autores insisten en el rol de la intencionalidad y de la atención en la captación de percepciones. Nuestro proceso atencional está más o menos focalizado sobre una u otra modalidad de la percepción y numerosos son los detalles inscritos en nuestra memoria sin que los hayamos tratado conscientemente (campo de pre-donación). La reflexividad permite el paso a la consciencia reflexiva de esos elementos. Para dichos enfoques, los valores son formas particulares de cognición que dan un sentido y una valencia a las acciones (Lassègue, 2005). Existe, pues, un lazo entre el cuerpo y los valores (Andrieu, 2010). Asimismo, un trabajo de toma de consciencia sobre la sensación corporal puede permitir una reflexividad sobre este vínculo (Depraz et al. 2011; Andrieu et al. 2013). Vermersch (2012) utiliza el ejemplo del ‘focusing’ para mostrar cómo el acompañamiento y la puesta en discurso de la sensación corporal permite captar esos vínculos de sentido (Vermersch, 2012, p.

344). El cuerpo es portador de “primicias”, de “parpadeos de sentido”. Ahora bien, “existen modos de transmisión posibles entre el campo de la predonación y la captación intencional (Vermersch, 2012, p.340).

Analizar el consejo pedagógico

Para formar a los docentes principiantes, se ponen en marcha situaciones reales de enseñanza gracias a las prácticas de responsabilidad y a los talleres pedagógicos (responsabilidad de una clase en grupos pequeños durante algunas sesiones). Es sobre esta vivencia que los formadores se apoyan para favorecer la toma de consciencia de los gestos profesionales.

Los trabajos aquí presentados buscan aclarar la manera en que los formadores acompañan a los docentes en prácticas de estudios. Para ello, se han realizado entrevistas a seis formadores en EPS³ (profesores de IUFM y consejeros pedagógicos). Cada entrevista está compuesta de dos partes. En un primer momento, se han recogido de manera discursiva las representaciones de un buen posicionamiento, así como los valores subyacentes. Calificaré esta entrevista de discursiva. La segunda parte de la entrevista apunta a analizar con los formadores su propia experiencia vivida: un momento de consejo durante la visita a un docente en prácticas. El objetivo es revelar lo que captan al hacer las observaciones y lo que ellos mismos sienten en la situación de gestión de un grupo. Se persigue aquí su vivencia personal y singular en una situación específica (Andrieu, 2013). La articulación de los dos tipos de entrevista es importante puesto que la verbalización, bajo forma discursiva, de los valores que juzgan fundamentales en el posicionamiento, va a servirles de punto de apoyo en la elección de la situación evocada en explicitación.

La entrevista de explicitación, cuyo origen se encuentra en la psicofenomenología (Vermersch, 2012), coloca a la persona en evocación o en “posición de palabra encarnada” (Varela et al., 1993). Esta favorece la reorganización de los aspectos situados, sensoriales y micro procesales de la acción. Como lo señala Petitmengin (2011, p.29), captar la experiencia sensible no es fácil, pues ésta es única, singular y aprehendida “en su propia piel”. La entrevista de explicitación tiene como objetivo “el recubrimiento de la memoria episódica o autobiográfica” (Vermersch,

3 Abreviación de ‘Education Physique et Sportive’ [Educación Física y Deportiva]. [N. del T.].

2012, p.170), movilizada de nuevo en su dimensión sensible y concreta (Gusdorf, 1951). Esta memoria permite volver a vivir y desplegar de nuevo los diferentes componentes sensoriales y sentidos del momento. “Una memorización nunca suele hacerse sobre una sola cosa particular, aislada, sino que se memoriza al mismo tiempo a lo que está unida, así como a las propiedades que la componen y la definen.” (Vermersch, 2012, p.186). Gracias a la verbalización, el acceso al contenido pre-reflexivo permite la operación de reflexión de la que habla Piaget (1974). Así pues, las tomas de consciencia pueden hacerse cada vez más finas, ya que el acompañamiento favorece “la fragmentación”: captar todas las informaciones que componen el gesto y, después, volver a tomar cada una de ellas para acceder a los niveles más micro-perceptibles. Asimismo, la posición de palabra encarnada permite captar y explicitar tanto las emociones como los valores contenidos en el gesto. No cabe duda de que “aunque me parezca que toda mi atención estaba centrada en un objeto atencional bien delimitado, no dejo de tener un cuerpo, emociones, valores” (Vermersch, 2012, p.186). La reflexividad puede operarse sobre los lazos de sentido que unen esos diferentes niveles. El tratamiento de los datos recogidos es un análisis lexical que identifica el campo semántico y pone en paralelo las indicaciones corporales y las indicaciones axiológicas. Retendremos aquí las recurrencias que son transversales a las entrevistas.

El discurso sobre los posicionamientos

Lo primero que aparece durante las entrevistas discursivas es el hecho de que el posicionamiento está, ante todo, ligado a “un lugar” y a “un rol” en una institución. De ahí que en éstas se señale un buen conocimiento de los referentes profesionales y, en particular, una apropiación de los textos oficiales: “llevar a cabo mi tarea⁴”, “ser capaz de tener objetivos conforme a los textos”. Si los textos son evocados como un paso obligatorio, los discursos se orientan rápidamente hacia valores personales. La recurrencia de valores que conciernen a la relación y a la singularidad del sujeto expresa una fuerte adhesión a éstas: “tomar en cuenta la persona única”, “la toma de consideración del otro El respeto es, pues,

4 Las citas tomadas del corpus de las entrevistas aparecerán entre comillas y en itálica. [N. del T.].

tomar en cuenta esa singularidad de la persona en el interior de la colectividad". Dos puntos resultan interesantes aquí. Por una parte, los valores generales de "derecho al aprendizaje para todos" son remplazados por valores más precisos orientados hacia la relación: "respeto", "tomar en cuenta la unicidad de la persona", "benevolencia". Por otra parte, dichos valores son conducidos a través de los gestos destinados a los estudiantes: "acompañar hacia la realización", "permitir realizarse", "encontrar las mejores condiciones para llevar al progreso".

Los actos concretos son de orden metodológico: "hacer que los contenidos sean comprensibles", "diferenciar", "permitir que los progresos sean valorados", "preparar para que todos los alumnos estén en las mejores condiciones de logros"; pero también del orden de gestos relacionales: "estar lo más cerca posible de la realidad de la persona", "animar", "centrarse en el alumno", "escuchar", "captar los signos", "adaptarse al ritmo del otro", "cuidar". En conclusión, son los valores relacionales de singularidad de la persona los que dominan claramente en el conjunto de las entrevistas. Así lo demuestran las observaciones de los formadores, quienes subrayan que, aunque las observaciones hechas a los docentes en prácticas de estudio después de un momento de clase se apoyan en los gestos profesionales observados, lo cierto es que estas van "más allá del gesto": "Lo importante no es lo que hago, sino lo que significó para el alumno a través de ello". Así pues, las entrevistas revelan la consciencia de un fuerte vínculo entre valores y gestos. De ahí que lo más importante sea determinar ahora cómo dichos valores son percibidos y cómo se expresan corporalmente.

Fenomenología del gesto

La entrevista de explicitación apunta a explorar las dimensiones vividas y sentidas de los gestos profesionales. Todos los formadores dicen haber desarrollado una agudeza perceptiva que favorece la captación de numerosos elementos de sentido:

"Yo hago una lectura del comportamiento que emerge", "yo he adquirido una legibilidad del terreno", "yo capto rápidamente los indicios. Puedo decir que me saltan a la vista y que tienen un gran sentido para mí", "yo soy sensible a la lectura de los signos que emanan de la clase", "yo percibo, siento muchísimas cosas a la vez".

Así pues, parecen haber desarrollado una gran calidad de captación de las informaciones contextuales: *“una capacidad de lectura de signos”, “una clarividencia”, “una agudeza perceptiva”, “una recogida de informaciones gracias al sentir interior”*. La percepción más inmediata es de orden visual. Una agudeza visual recae primero sobre los signos de la cara:

“Yo veo enseguida lo que pasa en la cara de los alumnos”, “Yo percibo los juegos de miradas, sonrisas, mímicas, todo lo que hace las connivencias”, “¡Esa especie de alegría que puedo percibir en sus caras por las sonrisas!”, “¡Yo sé que lo estoy haciendo bien porque ya no siento esa tensión en sus caras, veo sus caras relajarse, esbozar sonrisas!”.

Este tema está asociado a las finas lecturas de los rasgos y, sobre todo, de las miradas: *“Las miradas orientadas hacia mí”, “la calidad de atención en la mirada”*. Puesto que la lectura del contexto es multisensorial, los indicios visuales están asociados a los indicios auditivos:

“yo percibo los tonos de voz, las tonalidades, pero también el ritmo y el volumen”, “yo percibo una gran parte de la calidad de la relación en la voz”, “el alumno se siente escuchado y acompañado gracias a la voz”, “Disminuir el ritmo, para dar un estado de concentración en el trabajo”.

A esos dos niveles de percepción, se añade una consciencia de los diferentes niveles de gestión del espacio. Los niveles analizados por Hall (1984) —la distancia interpersonal, la división de un espacio en territorios, en relación con las percepciones sensoriales movilizadas— son allí evocados: *“Yo me agacho para ponerme al nivel del alumno”*. La gestión del espacio es también evocada como ruptura con un academicismo distante: *“¡Estoy bien posicionado! ¡Estoy presente en medio de los alumnos... disminuyo la brecha!”* Este tema está claramente correlacionado con el término de posicionamiento:

“Yo sé con precisión donde me encuentro con respecto a ellos”, “Yo conozco bien mi lugar y mi rol de profesor y puedo acercarme”, “yo puedo estar en medio de ellos y romper la distancia para ser eficaz”, “mi proximidad reduce la distancia con el saber”.

Asimismo, los gestos están claramente identificados y analizados bajo la forma de postura, amplitud y fluidez:

“En los gestos, veo la confianza en un saber transmitir y a su vez la apertura a los diferentes niveles de los alumnos”, “yo percibo la fluidez de los gestos”, “yo percibo todo su cuerpo dirigido hacia el alumno”, “por la postura abierta y la claridad de los gestos, veo al mismo tiempo la presencia al saber transmitir y a la clase”.

En algunas entrevistas aparece el término “congruencia”: armonía entre un estado interno y lo que la persona manifiesta (Rogers, 1959): *“Hay una congruencia entre la confianza que tengo en el saber transmitir y la que doy a los alumnos”, “yo me siento físicamente en congruencia entre lo que yo profeso y lo que doy a ver”.*

Por último, un tema aparece de manera recurrente para resumir la calidad de la atención hacia el alumno: el de la “calidad de presencia”. En estos momentos, dos polos se articulan: “la centración” y “la apertura o posición abierta”. La centración es evocada mediante las siguientes expresiones: *“Focalizado en el instante”, “centrado en la situación”, “sin distracción”, “estoy completamente ahí”, “me siento posado en mi”, “me siento enraizado”.*

La apertura se expresa por: *“yo capto todo lo que sucede”, “tengo una captación muy amplia”, “todos mis radios están orientados hacia donde pongo atención”.*

Estas observaciones son cercanas a la articulación descrita por Varela *et al.* (1993) en la que atención y vigilancia están asociadas a una perspectiva panorámica. Para Varela, esta articulación es la manifestación de la armonía entre el cuerpo y la mente, la cual permite la reflexividad en el instante. Petitmengin (2001) aborda también este modo de percepción, hecho de una gran capacidad de toma perceptiva y de sentido. Para analizar la exactitud del posicionamiento, las personas evocan el sentir siguiente: *“confianza”, “tranquilidad”, “consentimiento”, “fluidez”, “serenidad”, “cae por su propio peso”.* La positividad de ese sentir parece ser un indicador fuerte de lo que sucede en el salón de clase. En otros términos, las personas se apoyan en esos elementos para captar la calidad del gesto profesional.

La articulación de los valores y los gestos

Estas entrevistas aportan una clarificación fenomenológica sobre el tema del posicionamiento profesional. En la medida en que los trabajos sobre este tema señalan la doble articulación entre los actos tangibles y los valores, es interesante encontrar modos de selección que articulen esa doble faceta. La mayoría de los análisis tratan de los gestos profesionales apoyándose en datos observables. Es interesante proponer enfoques que permitan el acceso al contenido subjetivo del actor con toda su riqueza semiológica y axiológica. La primera entrevista ha hecho emerger la toma de consciencia de un contenido relativo a los valores. Asimismo, ha servido de apoyo para el análisis de los contenidos sentidos y perceptivos. Esta metodología retoma el proceso de la semiosis propuesta por Vermersch (2012), según la cual la toma de consciencia de un elemento de sentido en una acción permite continuar la exploración a otro nivel. El primer grado sirve de "toma" de un nuevo nivel de profundización del sentido. Así pues, una mejor consciencia de los formadores sobre los valores movilizados en su oficio ha permitido explorar la parte encarnada, vivida de esos valores. El objetivo es de revelar cómo se expresan las elecciones axiológicas a través de los gestos. No obstante, parecería que cuanto más posados están los valores de manera precisa y explícita, más clara se vuelve la calidad de percepción de los elementos tangibles. Cuando se trata de explorar un momento de posicionamiento "justo", las personas expresan el sentimiento de colocar un cursor en una escala de valores. Al mismo tiempo, es el sentir corporal el que les indica la precisión. Estas observaciones ponen de relieve el enlace entre la dimensión corporal y los valores. Estos no pueden existir sin gestos destinados a los demás y sin soporte perceptivo, ya que guían la acción y orientan el proceso atencional. En otros términos, el sentir corporal es el indicador del posicionamiento axiológico.

Otra articulación es interesante: durante la visita de consejo a un joven profesor, el formador se apoya en su propia experiencia vivida de gestión de clase para obtener los elementos que van a atraer su atención. Tratamos, pues, con dos capas de vivencias. En efecto, el formador extrae de su propia experiencia los elementos que le parecen pertinentes. Esta articulación que enlaza proceso atencional y vivencia interiorizada de la acción debería ser explorada en profundidad en los próximos trabajos. En resumen, bajo los términos de *posicionamiento* y *postura*, que

tienen una acepción proxémica y física, los docentes expresan significaciones profundamente marcadas por los valores. La congruencia es lo que salta a la vista del formador consejero, antes de que éste lo analice en micro-gestos y en diferentes niveles. La congruencia es, pues, una búsqueda de sentido encarnada, subrayada por Faingold (2001) y Jorro (1998). Los valores recaen sobre varias dimensiones: una cultura profesional compartida (deontología), una elección personal en la que el individuo se vuelve a apropiarse de esos valores y una dimensión encarnada que vehicula dichas elecciones (Récopé, 2010).

Conclusión

Estos trabajos muestran el interés de una visión psicofenomenológica que favorece el punto de vista subjetivo de la persona. La entrevista de explicitación favorece la reflexión de la acción y la toma de consciencia de los gestos y micro-gestos. En la cotidianidad, el docente los utiliza de manera pre-reflexiva. El proceso de explicitación permite descubrir los diferentes niveles de sentido y lo que motiva las elecciones hechas en cada instante. En lo que se refiere a los gestos del salón de clase, siendo a menudo gestos de ajuste, es interesante tomar consciencia de los criterios que motivan la toma de decisiones. Asimismo, es constructivo ver cómo se evalúa la posición justa, que se percibe gracias al equilibrio del sentir corporal. Los formadores que han seguido este método descubren, por un lado, un medio para tomar consciencia y analizar los gestos que pasaban por debajo del umbral de percepción. Por el otro, descubren un camino de acceso al sentido, un guiado esencial para acompañar a los docentes principiantes. La entrevista de explicitación y, en particular, la fragmentación, permite captar los diferentes niveles. Al dar acceso a la toma de consciencia de micro componentes, el descifrado y la explicitación de esos datos es una de las vías para la adquisición/ transmisión de una especialidad o de un oficio (Mouchet, 2008; Faingold, 1996). Así pues, un tal enfoque fenomenológico parece ser constitutivo de una formación de formadores encargados de acompañar a los docentes en prácticas en la incorporación de gestos adaptados a las situaciones y en la adquisición de una postura reflexiva (Faingold, 2006; Perrenoud, 2001; Schön, 1994). Este enfoque favorece, pues, la toma de consciencia de sus per-

cepciones, el desarrollo de una reflexividad en la acción y la puesta en discurso de la experiencia con el objetivo de transmitirla.

A largo plazo, sería interesante ver si las tomas de consciencia favorecidas por las entrevistas siguen acentuando la calidad de percepción y de análisis de los formadores. ¿Favorecen éstas una mayor estabilidad en la postura del docente que descubre el anclaje corporal de los valores? Estas preguntas muestran que estos trabajos están a penas en sus primeros balbuceos y que la fenomenología abre el camino para numerosas exploraciones. Finalmente, este enfoque, tan rico como pueda ser, no agota la riqueza del sentido contenido en los gestos. Queda así la parte de intimidad y de sentido en germen que emergerá en el espacio de otras interacciones.

Referencias

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Alin, C. (2006). Recherche et Formation en Education physique et sportive ou l'avènement du sujet de langage. *Degrés*, 128, 29-62.
- Andrieu, B. (2010). *Philosophie du corps*. Paris : Vrin.
- Andrieu, B. ; Morlot, J. y Richard, G. (2013). *L'expérience corporelle*, V biennale de l'AFRAPS. Montpellier : Editions AFRAPS.
- Barthes, R. (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris : Le Seuil.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and context. Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Bouquet, B. (2006). Penser éthique, agir éthique, être responsable. *La Revue française du service social*, 220, 5-8.
- Bril, B. (2002). Apprentissage et Contexte. *Intellectica*, 2 (35), 251-268.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bucheton, D. y Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe. *Education et didactique*, n°3/3, 29-48.
- Calbris, G. y Porcher, L. (1989). *Gestes et communication*. Paris : Hatier.
- Chamla R. (2008). Posture et positionnement professionnel dans une démarche de développement, in J. M. de Gourvil y M. Kaiser (eds), *Se former au développement social local*. Paris : Dunod.
- Damasio, A. (1999 trad.). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions et conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Depraz, N.; Varela, F. y Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest : Zeta Books.
- De Salins, G.D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris: Didier.

- Faingold, N. (1996). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in L. Paquay et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Faingold, N. (2001). De moment en moment, le décryptage du sens. *Expliciter*, 42, 40-47.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse de pratique. *Recherches et formation*, 51, 89-104.
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford : Oxford University Press.
- Gal Petitfaux, N. y Vors, O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique. *Education et francophonie*, vol XXXVI, 2, 118-140.
- Gal Petitfaux, N. (2010). L'activité en classe de l'enseignant d'EPS et le caractère « situé » des connaissances dans l'action : contribution d'un programme de recherche en anthropologie cognitive. *eJRIEPS*, 19, 27-45.
- Gobo C. (2004). «Sampling, Representativeness and Generalizability», in C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium y D. Silverman (eds), *Qualitative Research Practice*. USA : Sage Publications.
- Gusdorf, G. (1951). *Mémoire et personne*. Paris : PUF.
- Hall, E.T. (1966, trad. 1984). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Hericord, A (2006). L'éthique institutionnalisée. Qui est le maître du maître ? *La Revue française du service social*, 220, 29-34.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En Question* n°19, 1-19.
- Jorro, A. (2005) *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations*. Actes du congrès AIRDF, Québec.
- Lassègue, J. (2005). Formes symboliques et émergence de valeurs ; pour une cognition culturalisée. *Revue d'Intelligence Artificielle*, 19, 45-55.
- Maela, P. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Maître de Pembroke, E. (2003). Les apports des sciences humaines à une pédagogie de la communication interculturelle. In D. Groux y H. Holec (Eds). *Une identité plurielle*. (pp.121-139). Paris : L'Harmattan.
- Maître de Pembroke E., (2014). Ecologie des interactions, *Sociétés* 3-125, 35-45.
- Maxwell J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-300.
- Mehrabian, A. (1972). *Non verbal communication*. Chicago : Aldine Athertone.
- Mouchet, A. (2008). La subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs experts en rugby. *eJRIEPS*, 14, 96-116.
- Piaget, J. (1936, rééd 1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Genève : Delachaux & Niestlé.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Petitmengin, C. (2001). *L'expérience intuitive*. Paris : L'Harmattan.
- Pfeifer, R. y Bongard, J.(2006). *How the Body Shapes the Way We Think: A New View of Intelligence*. Cambridge MA : The MIT Press.

- Récopé, J. (2010). *Activité, expérience, incorporation. Travail et apprentissage* n° 7.
- Ria, L. (2006). Recherche et formation en analyse de pratique. *Recherches et éducations*, 51, 43-56.
- Rogers, C. (1959). La communication. *Hommes et techniques*, n° 169, 132-136.
- Samurçay, R. y Pastré, P. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences. *Education permanente*, 123, 13-31.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montreal : éditions Logiques.
- Varela, F.; Thompson, J.; Evan, T. y Rosch, E. (1993). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Vermersch, P. (1999). Introspection as practice. *Journal of Consciousness Studies*, 6 (2-3): 17-42.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

AUTORA Emmanuelle Maître de Pembroke

Université Paris-Est Créteil, France, EA 7313, LIRTES

Emmanuelle Maître de Pembroke es Maître de conférences en el ESPE [Ecole Supérieur du Professorat et de l'Éducation] de la Universidad de Paris-Est Créteil, donde acompaña a docentes en formación. Sus investigaciones abarcan la ética profesional en las interacciones y la relación en el salón de clase. Apoyándose en las ciencias del lenguaje, la comunicación y la fenomenología, propone un enfoque innovador para analizar la práctica profesional. Sus trabajos subrayan las dimensiones semiológicas y éticas del gesto, así como los lazos entre el clima de clase, las emociones y el aprendizaje. La entrevista de explicitación, utilizada en sus investigaciones, es igualmente un método de formación que le propone a los consejeros pedagógicos e inspectores para favorecer la toma de consciencia de las aptitudes pedagógicas adquiridas durante la experiencia y la adquisición de una postura de acompañamiento.

Correo: emmanuelle.maitredembroke@u-pec.fr

URL profesional: <http://lirtes.u-pec.fr/membres/membres-statutaires/maitre-de-pembroke-emmanuelle-472784.kjsp>

Traducción realizada por Ana Castelo Garrido

Université de Lille Sciences Humaines et Sociales
EA 3958 IMAGER - Université Paris-Est Créteil
Ana Castelo

Ana Castelo es profesora de lengua española y culturas hispánicas en la Universidad de Lille SHS (Sciences Humaines et Sociales). Inspirada por su práctica artística en danza contemporánea en un laboratorio de experimentación coreográfica y por el trabajo sobre “el lenguaje sensorial y la poética del juego” de la compañía del Teatro de los sentidos (dir. E. Vargas), explora el paradigma de la enacción (F. Varela) en sus prácticas pedagógicas. En el marco de su tesis doctoral en Ciencias del Lenguaje (dirigida por Joëlle Aden y co-dirigida por Sylvie Morais) se interesa en el proceso de autoformación y de transformación del profesor así como de sus gestos profesionales al integrar enfoques performativos en educación.

Correo: Ana.Castelo@univ-lille.fr

URL profesional: <https://pro.univ-lille.fr/ana-castelo/>

