

Conocimiento agente y práctica educativa

Araceli Broncano Rodríguez
Fedecaria- Salamanca

Enseñar es un tipo de acción que los humanos practicamos continuamente en contextos muy diferentes y para la que todos estamos dotados genética-culturalmente. Enseñamos a otros cosas tan diferentes como a mezclar adecuadamente los ingredientes de un bizcocho, a colocar las piezas de un puzzle, a cambiar una rueda, a distinguir células cancerígenas, a contrastar teorías sobre las partículas atómicas o a rastrear el paso de un depredador, por ejemplo. Para ello los humanos hemos ido desarrollando evolutivamente capacidades mentales intersubjetivas que nos permiten ajustar el contenido de enseñanza al aprendiz y a la situación. Son capacidades básicas y universales, aunque no por ello simples, que cualquier persona utiliza cuando pretende enseñar a un semejante algo desde su supuesta condición de portador de un conocimiento valioso para el otro. Es una *actividad intencional* que supone una representación mental múltiple o metarrepresentacional de lo que se quiere enseñar, de las posibilidades que el otro tiene de aprenderlo, de los medios a utilizar para conseguirlo, de sí mismo enseñándolo, de cómo el otro va entendiendo lo que él o ella le comunica, etc. Una representación múltiple y compleja que comprende, además de distintos tipos de conocimiento, cuestiones éticas y normativas, tanto sobre las condiciones en las que se produce la relación de enseñanza-aprendizaje como sobre la misma relación, así como aspectos emocionales ligados a la situación y a las personas implicadas.

Esta dimensión, de actividad humana para la que estamos dotados universalmente, es conveniente no olvidarla a la hora de enfrentarnos a la tarea de describir e interpretar la actividad de "enseñanza formal" que se desarrolla en el entorno de la institución escolar. Un entorno que proviene de la

institucionalización de unas prácticas culturales cuya pretensión es asegurar el relevo generacional y que, a su vez, ha ido conformando un tipo de prácticas internas estructuradas sobre la base de unas reglas para la acción aprendidas en su mayoría por los individuos de forma inconsciente, sólo por el hecho de interactuar en ese contexto social y crono-espacial específico. Que, al igual que otras prácticas culturales, históricamente constituidas, tienen la funcionalidad de asegurar, tanto el avance técnico de la cultura como el mantenimiento del orden social establecido. Un orden en el que imperan la desigualdad en la distribución de los recursos y el poder para regular esa distribución. Y, lo que a nuestro juicio es todavía más grave, un orden que dificulta el desarrollo de las capacidades humanas para conseguir ser conscientes de esa situación injusta y dotarse de instrumentos para luchar contra ella.

En el actual momento histórico, caracterizado como capitalismo mundial integrado, mundo globalizado o sociedad de la información, dependiendo del punto de vista que se adopte, continuamente se están introduciendo, desde instancias institucionales, cambios curriculares y nuevas orientaciones metodológicas, para intentar adaptar las prácticas educativas a las demandas que la sociedad del momento requiere. Periódicamente se introducen por los gobiernos reformas educativas que chocan con la poca permeabilidad al cambio que caracteriza a la institución escolar, como tampoco tienen un éxito muy duradero las nuevas experiencias metodológicas y curriculares procedentes del campo de la innovación educativa. Dos cuestiones bastante comentadas en el ámbito de esta revista. Parece ser que la práctica educativa, como actividad que se desarrolla en el microcontexto del aula, inserto y condicionado por otros contextos más amplios,

es altamente resistente al cambio. Un asunto que preocupa tanto a investigadores como a docentes, es decir tanto a quienes se dedican, por la constitución genealógica de su campo profesional, a elaborar teoría educativa, como a quienes, por las mismas razones, se dedican a la práctica.

Las prácticas culturales vienen siendo objeto de estudio en los últimos años desde distintas perspectivas; una es la psicología cognitiva histórico cultural. Desde esta perspectiva, “el concepto de práctica connota hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos” (Wenger 2001, p. 71); por tanto son prácticas sociales que incluyen diversos artefactos culturales que median en la actividad, como el lenguaje, las imágenes, los símbolos, los roles y procedimientos establecidos, los contratos, las normas, etc. La participación en una práctica implica a toda la persona, *actuando y conociendo* al mismo tiempo, pues, si bien la actividad manual no es totalmente irreflexiva, tampoco la actividad mental es ajena a lo corporal. Luego, cuando hablamos de práctica, ésta lleva implícita necesariamente un conocimiento sobre cómo desarrollarla, es decir, una teoría. Todo el mundo tiene sus propias teorías, que desarrolla y comparte o negocia con los otros que participan en la práctica. El problema es que no siempre los participantes son conscientes de ese conocimiento -teoría- que necesariamente hay tras la actividad que desarrollan. Las teorías académicas, sin embargo son explícitas y están formalizadas. Otra cosa es que sean realmente explicativas de los fenómenos, en este caso los educativos, pues precisamente la queja de los docentes es la poca utilidad de la mayoría de estas teorías académicas para la práctica educativa. Quizá porque estas teorías sean más bien “prescriptivas”, y sólo eso, antes que explicativas (Sánchez y Mena, 2010), esto es, que digan lo que hay que hacer sin explicar antes lo que se está haciendo.

El término *teoría* se utiliza con distinto y confuso significado, como ocurre también con la oposición “teoría-práctica”, basada en un dualismo fundado en concepciones epistemológicas, axiológicas e incluso ontológicas no exentas del interés en mantener las posiciones adquiridas en el juego social por los campos profesionales¹ en los cuales se gestan y utilizan estos términos. En la enseñanza, la separación en campos profesionales - teórico y práctico- y por tanto entre teoría y práctica educativa, propia de la división técnica y social históricamente establecida, no sólo tiene implicaciones respecto a las posiciones de fuerza y poder de cada campo profesional, sino que cimienta procesos que frenan el desarrollo del conocimiento humano en general y anquilosan contradicciones en el funcionamiento cognitivo-emocional de los sujetos implicados en las prácticas de cada campo. Pues, aunque el campo profesional de los docentes sea definido como “campo práctico”, es evidente que su acción comporta teorías de todo tipo (algo sobre lo que más adelante abundaremos) y que el campo académico, o “campo teórico” también es una práctica cultural inserta en otras, a pesar de que, en este último caso, sus miembros no se caractericen precisamente por reconocer la dimensión práctica de su campo profesional ni por estudiarla con el mismo interés que ponen en estudiar la de los docentes.

En este artículo nos proponemos abordar todas estas cuestiones, tanto los distintos significados que tiene el término “teoría” en educación como la relación “teoría- práctica”. Nuestro objetivo es contribuir a aportar nuevas formas de mirar la práctica educativa desde la perspectiva de la psicología cognitiva histórico cultural, una perspectiva con menor presencia que otras en Fedicaria hasta ahora. Lo hacemos desde el interés de la *didáctica crítica* que nos impulsa a los fedecarianos y fedecarianas, no desde el de la innovación educativa, despreocupada generalmente por la dimensión política de la enseñanza, centrada en cambios metodoló-

¹ Nos remitimos a las valiosas aportaciones sobre la construcción del conocimiento escolar y su relación con la constitución de los campos profesionales de Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos presentes en una rica y, ya extensa, literatura publicada (pueden consultarse referencias en <http://www.fedicaria.org/>).

gicos para adaptar la enseñanza a las nuevas demandas sociales que a veces se confunden con las necesidades del “mercado”. Para la didáctica crítica la acción educativa va más allá de la capacitación técnica y cultural, ya de por sí compleja, que pretenden la escolarización institucional y las innovaciones que ella favorece. Se dirige tanto al análisis de los contextos sociohistóricos en los que se sitúan los sistemas educativos y sus implicaciones para la sociedad, su estructuración y la producción de las subjetividades de sus miembros, como al de los microcontextos de los centros escolares y las aulas donde todo esto se particulariza; así como, también, a la acción para crear relaciones personales y de aprendizaje que promuevan las capacidades y el deseo para luchar por un mundo que permita el desarrollo de la agencia autónoma de los sujetos individuales y colectivos. Es, por tanto, una actividad práctica y teórica que, así mismo, se enfrenta al análisis e interpretación del desarrollo de la misma acción como forma de adquirir conocimiento sobre ella; lo cual, puede provocar cambios tanto en el entorno como en la agencia y en la identidad de los agentes. Cambios limitados, sí, pero no imposibles, pues la historia no está cerrada y, por ello, los agentes críticos pretenden situarse en ese espacio fronterizo de posibilidades que se abren con la acción.

La relación teoría-práctica

Las personas funcionamos cotidianamente con teorías, estas son como “mapas que nos orientan en la vida”, teorías personales sobre cómo funciona el mundo y principalmente sobre “cómo funcionar nosotros en el mundo” (Claxton, 1987); aunque estas teorías no siempre sean evidentes para nosotros y ni siquiera seamos capaces de hacerlas explícitas y expresarlas con palabras, las teorías personales guían nuestra acción. La no consciencia -conocimiento consciente- sobre ellas puede llevar, por ejemplo, a una persona a manifestar verbalmente una teoría

sobre su acción que, sin embargo, sea contradictoria con la que realmente ponen en evidencia sus actos. En este caso lo que estaría expresando sería una creencia, es decir, un estado epistémico que puede ser verdadero o falso. Aparte de este significado del término, “teoría como *creencia*”, otro también de uso común, es el que se refiere a las ideas y deseos sobre cómo le gustaría a cada persona que fuesen las cosas, un uso cercano a la “teoría como *ideal*”. Aquí, la imaginación de un estado futuro de las cosas en el mundo sería generadora de las expectativas y metas que dan la orientación general a la intencionalidad que subyace a acciones relacionadas con el proyecto vital de las personas.

Ahora bien, ¿cómo surgen estas teorías personales? Desde la psicología cognitiva sociocultural se entiende que provienen de *la experiencia* de intervenir en contextos a través de prácticas que se han ido conformando históricamente. Prácticas culturales que median nuestra percepción del mundo físico a la vez que lo transforman, sistemas de actividad humana en los que lo artificial se ha integrado de tal manera con lo “natural” que se desdibujan o borran los límites entre lo físico y lo socialmente construido. Una actividad que es, a la vez, el medio “*en el cual y por el cual*” se desarrollan los procesos mentales. Pues como ya señalaba Marx, la conciencia (la mente) no surge pasivamente del impacto de los objetos en el sujeto, sino de la actividad del sujeto, concebido como *agente*, sobre los objetos (Cole, 1999). Una actividad que nunca es del todo individual al estar mediada por los artefactos creados por la cultura, portadores mudos en su materialidad de los fines y usos para los que fueron creados-modificados por generaciones anteriores, aspecto ideacional inseparable de la materialidad de los artefactos. Los cuales, a su vez, transfieren las formas y modos de acción-relación de las generaciones anteriores.

Aunque a las teorías personales también se las puede considerar como “conocimiento práctico”², debido a que derivan de la inserción e intervención en prácticas, a nuestro

² En el significado que utiliza Bourdieu del término, explicado en el artículo de Antonio Molpeceres en este mismo número.

juicio, este término tiene una referencia expresa a la presencia de conocimiento procedimental que, junto al declarativo, comporta el conocimiento tecnológico ligado a las actividades insertas en prácticas. Un tipo de conocimiento, o teoría cuya relación con la práctica es más evidente y directa que en los otros dos casos -creencia e ideal- a los que nos hemos referido. Desde este significado, el conocimiento práctico es un conocimiento que tiene un gran *componente tecnológico*, es decir, sobre cómo actuar en cada momento y situación, y con qué medios o instrumentos, pero no sólo, ya que los aspectos axiológicos y normativos son inherentes a la tecnología. Es un tipo de conocimiento que tampoco ha sido adquirido, fundamentalmente, por aprendizaje formal, sino experiencial, es decir, durante el curso de las acciones emprendidas en entornos específicos. Un proceso en el cual la captación de las características informacionales que porta el contexto particular donde se desarrolla la práctica, y de los movimientos o modificaciones que se producen en él, inducen cambios en la actividad para ajustarse al entorno.

Otro uso, más preciso y definido, del término teoría es el que se refiere a las *teorías científicas*, donde los procesos de verificación y verosimilitud son requisitos indispensables para que sean aceptadas por la comunidad científica como tales teorías. No vamos a entrar en discusión sobre todo lo que entrañan estos procesos, sólo nos interesa destacar tres aspectos de las teorías que se manejan en el mundo académico como teorías científicas que nos están llevando a frecuentes confusiones en el mundo educativo, sus aspectos descriptivo, explicativo y prescriptivo. Pues en muchas de las teorías académicas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, a menudo, se confunden estos tres aspectos, es decir, "se confunden teorías explicativas con teorías descriptivas y prescriptivas"; sobre todo estas últimas, dado que suele ocurrir que se consideren descripciones y explicaciones lo que en realidad son prescripciones (Sánchez y Mena,

2010). Así, nos encontramos con abundante literatura didáctica sobre cómo hay que pensar y actuar en enseñanza, pero mucha menos sobre cómo se piensa y actúa en la realidad. *Lo prescriptivo calla y oculta lo descriptivo*, un fenómeno que, a nuestro juicio, va contra la racionalidad científica, en la cual la observación y explicación de los fenómenos antecede al juicio sobre ellos, y que denota una práctica que merecería análisis y reflexión en el campo académico. En cuanto a las teorías explicativas que se generan en el campo académico, es de lamentar que son más escasas de lo que los docentes necesitaríamos, ya que diariamente nos enfrentamos a problemas en el comportamiento, la comprensión y el aprendizaje de los alumnos y alumnas sobre los cuales no hay un cuerpo teórico explicativo suficiente que nos ayude a comprender su dinámica y así poder afrontarlos adecuadamente. Incluso, algunas de las teorías existentes son contradictorias con lo que observamos diariamente en las aulas. Es cierto que en algunas parcelas se han hecho grandes avances, como por ejemplo en los procesos de aprendizaje y comprensión lectora, pero todavía, incluso en este terreno, quedan muchos interrogantes en el aire. Una de las causas que últimamente se está reconociendo como tal en el campo académico es la descontextualización de la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo hasta ahora sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual, poco a poco, la investigación cualitativa y etnográfica, situada en el entorno del aula y el centro escolar, va abriéndose paso hasta en ámbitos tan dominados por la "artificialidad del laboratorio" como es el de la psicología cognitiva.

La Investigación Acción

En el campo de la Pedagogía la observación de lo que ocurre en el microcontexto del aula tiene más tradición como método de investigación. El paradigma del "Pensamiento del profesor"³ significó, en la década

³ El paradigma *pensamiento del profesor* (Marcelo, 1987) supuso un paso frente al del *proceso-producto*, cuyo objeto de investigación era la conducta "eficaz" del profesor.

da de los 80, un desplazamiento del foco de análisis desde la conducta exterior del profesor a los conocimientos y creencias que la dirigen (Pozo *et al.*, 2006). Los profesores, como cualquier profesional experto, disponen de un conocimiento tácito que se hace evidente cuando actúan (Schön, 1998). Este tipo de *conocimiento en la acción* -al que nos hemos referido anteriormente como conocimiento práctico- lo distingue Schön del que, con cierto grado de consciencia, los docentes utilizan durante la acción para *variar* la planificación que habían hecho ante eventos inesperados que surgen en el aula. Lo denomina *reflexión en la acción*, pues supondría un “cierto grado de reflexión durante la acción”, breve y de la cual sólo se es relativamente consciente, al no poder expresar con palabras las razones que le han llevado a realizar los cambios en la acción planificada. Son respuestas intuitivas relacionadas con las capacidades humanas básicas para responder a los cambios contextuales y a la información que esas variaciones en el contexto aportan. Capacidades cuya base se encuentra en sensaciones corporales, formuladas en el lenguaje cotidiano con expresiones como “me dio una corazonada” o “se me revolvió el estómago cuando lo presencié”.

Otro tipo de “reflexión”, más ajustado a lo que se entiende comúnmente por este término, es el que se lleva a cabo a posteriori de la acción, *la reflexión sobre la acción*. Esta supone ya tanto la descripción de lo ocurrido durante la acción como la reflexión sobre estas reflexiones que se dan durante el proceso de acción. Es en este proceso reflexivo, recurrente a varias reflexiones, donde el profesor, estableciendo un “diálogo entre pensamiento y acción”, se va convirtiendo en un profesional cada vez más diestro. Mas allá de la controversia actual sobre si la clasificación de Schön es acertada⁴, lo interesante es que se ha vuelto la mirada a la riqueza epistémica existente en la práctica de los profesores y a la importancia del conoci-

miento reflexivo para adecuar la práctica a las intenciones que la guían.

La mejora de la propia acción ha reunido a muchos profesores y profesoras en torno a las ideas del paradigma *Investigación Acción*; creándose un movimiento, que comenzó en Inglaterra a partir de los trabajos de Elliott y Stenhouse en los años 70 y se ha ido extendiendo por Europa, América y Australia, adquiriendo, en su desarrollo, una perspectiva crítica y un interés emancipatorio como base de la acción educativa que va más allá de búsqueda de la mejora técnica profesional (Carr y Kemis, 1988). Los sujetos investigadores-investigados son los mismos docentes y suelen ser investigaciones que emprenden grupos más que individuos. Estas tres características de los grupos de Investigación Acción son de especial interés para nosotros: su *perspectiva crítica*, el *protagonismo investigador de los docentes* y el *perspectivismo que favorece el grupo*. No vamos a detallar la metodología cualitativa, basada en la observación etnográfica y la espiral reflexión-acción⁵, sólo comentar algunos problemas respecto a los aspectos metodológicos detectados durante nuestra participación durante varios años en un grupo de estas características. Uno se refiere a la dificultad en la delimitación de lo que se va a observar y el otro a que, si bien se llegan a describir certeramente algunos aspectos de la práctica, el paso a la explicación casi nunca se alcanza. Las modificaciones “planificadas” de la acción, después de la fase de reflexión, no suelen salir del terreno de las hipótesis prácticas, no suelen fundamentarse en el conocimiento científico que sobre ese dominio o tarea se dispone. La observación general del aula puede servir para la detección de problemas especialmente relevantes pero requiere una delimitación posterior muy precisa de lo que se quiere investigar. Igualmente se nos hace necesaria a nosotros un rigor metodológico, cuyo primer paso es la revisión del conocimiento generado desde las distintas disciplinas que hayan

⁴ Véase sobre esto el artículo de Sánchez y Mena (2010).

⁵ Un método diseñado por Kurt Lewin, ya en los años cuarenta, para provocar cambios en el medio. También tiene K. Lewin una “teoría de campo” que sería interesante contrastar con la de Bourdieu.

estudiado los aspectos implicados en el problema. Esto no puede considerarse “cientificismo” o tarea propia de los expertos académicos, sino un paso necesario para *buscar la mejor respuesta posible*, en las condiciones en las que se está, al problema planteado, y requiere un tiempo y dedicación que sólo se puede aplicar a problemas concretos, bien definidos y caracterizados. Luego, volviendo al tema del conocimiento que guía la acción y en el sentido de las restricciones que ponemos a la reflexión, podríamos decir que hay que aceptar que gran parte de la actividad docente no se desarrolla guiada por el conocimiento reflexivo sino por *diversos tipos de conocimientos* en los que las creencias, los ideales, las intuiciones, etc. conviven con conocimientos más organizados y explícitos, esto es, que se pueden defender con razones fundamentadas ante otras personas. Sobre cómo es la relación entre todos estos conocimientos hay un gran debate en el que no podemos entrar, aunque sí comentaremos brevemente algunos de los avances que se han dado para intentar explicar por qué a veces lo que se dice no refleja fielmente lo que se hace.

Integración de conocimientos

Partiremos de considerar la acción educativa como una acción intencional guiada por las teorías personales o concepciones que cada profesor o profesora tiene sobre qué es la enseñanza y el aprendizaje. Como ya anticipábamos anteriormente, parte del conocimiento que guía la acción es implícito, en el sentido de que es difícil de verbalizar, de comunicar a los demás. Este tipo de conocimiento tiene un gran componente situacional: está *corporeizado*, es intuitivo, ligado a las situaciones contextuales y tejido emocionalmente. Estas *teorías implícitas* (Rodrigo, 1997, Claxton, 2000, Pozo *et al.*, 2006) hacen que miremos e interpretemos de una manera determinada las situaciones a las que nos enfrentamos y que actuemos de una forma característica que puede ser identificable, pues así como nos es difícil identificar nuestras propias teorías, nuestra conducta u obras son más fácilmente objetivables. Las

manifestaciones en la acción -cómo resolvemos las diferentes tareas o problemas a los que nos enfrentamos- son una puerta de acceso a ese conocimiento implícito, dada la dificultad del acceso directo. Algo que no se tiene en cuenta en las investigaciones basadas sólo en cuestionarios o entrevistas, ya que es difícil la representación explícita de lo que hacemos. Las narraciones que urdimos sobre nuestros actos están teñidas por nuestros sentimientos, por la necesidad emocional de presentar una imagen de nosotros mismos valorada socialmente, por las creencias y los valores, por la situación y relación con la persona a la que hacemos la narración, etc.

Se ha hecho excesivo hincapié en el aspecto racionalista del pensamiento y se ha dejado de lado la *naturaleza corporal y emotiva de la mente*, la cual posibilita tomar decisiones rápidas, que reflejan la comprensión global del problema sin afrontarlo analíticamente y por tanto permiten actuaciones rápidas y eficaces. Las sensaciones de disgusto, malestar, serenidad o euforia nos alienan o inhiben a la acción sin poder muchas veces justificar verbal o razonadamente las causas que lo motivan. Detrás de estos estados y procesos mentales hay una *integración de regularidades* detectadas en la situación y de *analogías* con otras experiencias que forman parte de los mecanismos básicos del conocimiento, pero también está la carga cultural de estereotipos y patrones de comportamiento que sustentan el *orden simbólico* establecido, transmitida a través de todos los artefactos culturales que las generaciones anteriores han ido construyendo históricamente, los cuales utilizamos cotidianamente sin ni siquiera percibir su existencia.

Nuestra perspectiva es que existe una continuidad entre este conocimiento implícito y el conocimiento explícito o proposicionable, es decir, el pensamiento organizado de forma coherente y consistente en forma de ideas de las que el sujeto es consciente y por lo tanto puede dar argumentos para defenderlas. *No hay una dicotomía sino una continuidad inclusiva*, aunque no una sustitución, dado que conviven las teorías implícitas, corporeizadas, asociativas, intuitivas, contextualizadas, condicionadas por la herencia

y el *habitus*, con las explícitas, abstractas, objetivables y susceptibles de formalizar y argumentar. Las teorías implícitas tienen una *funcionalidad práctica* (garantizar la supervivencia, evitar los problemas, alcanzar los objetivos) mientras que el conocimiento explícito tiene una *función epistémica* (plantearnos preguntas sobre el mundo que nos lleven a una reflexión sistemática sobre él). Esta diferente función cognitiva de los dos tipos de representación sobre el mundo (Pozo *et al.*, 2006) tiene muchas implicaciones; una de las más relacionadas con el motivo de este artículo es que el cambio del conocimiento implícito al conocimiento explícito es un proceso de explicitación progresiva, de los supuestos generales que subyacen a las teorías implícitas, de manera que se puedan hacer evidentes para el propio sujeto. Este proceso de explicitación no es una sustitución sino una *integración jerárquica*, en la cual, lo que cambia fundamentalmente es *la actitud* del sujeto respecto a las representaciones que tiene sobre el objeto de conocimiento. Es un proceso de “redescripción representacional” (Karmiloff-Smith, 1992), en el que representaciones cada vez más complejas integran a las más simples o ingenuas. Supone cambios tanto en los principios epistemológicos y ontológicos de las concepciones como, sobre todo, en *la agencia* del proceso. Implica una metarrepresentación de cómo se van haciendo evidentes para uno mismo las teorías personales y las emociones ligadas a los procesos de cambio. Un cambio representacional que supone adoptar una *mirada poliédrica* de los problemas y de cómo uno mismo va complejizando su forma de mirarlos y afrontarlos, es decir hacia el exterior y hacia el interior, hacia el objeto y hacia el sujeto.

El mirar hacia *el sujeto de la acción* nos llevaría a adentrarnos no sólo en el campo de la psicología sino en el de la sociología, la antropología, la fenomenología, etc., algo que no podemos abordar en este artículo, pero de lo cual queremos dejar constancia por las limitaciones de tratamiento que de ello se derivan. Entre todos estos enfoques de la acción del sujeto, uno que consideramos especialmente interesante es el de la hermenéutica pues accede al sujeto a través de la interpretación del significado del

producto de su acción. La simbolización de la experiencia que hay en todo tipo de producción cultural y la interpretación de su significado y sentido, su comprensión, es el objetivo de la hermenéutica. Una simbolización cuyo medio son los gestos, los ritos, los mitos, las obras artísticas y literarias, etc., los cuales pueden ser considerados como *textos* cuyo significado y sentido denotan a los sujetos que los crearon y a quienes los “recrean” con su uso.

El análisis de la práctica

Como señala Cazden (1991) mientras algunas instituciones, como los hospitales, atienden a sus usuarios fundamentalmente de manera no lingüística, el propósito básico de la institución escolar se cumple a través de la comunicación. El lenguaje hablado es el medio con el cual se realiza gran parte de la enseñanza-aprendizaje, se crea la relación social y se muestra la identidad de quienes lo usan. Por ello el *análisis del discurso* se está utilizando para comprender cómo se llevan a cabo todos estos procesos en las aulas, así, la práctica educativa se considera ante todo una práctica discursiva. Desde la perspectiva de la semiótica social, el discurso no se considera sólo como un medio de transmisión de información sino como una actividad en la que se genera significado. En este sentido, el aula puede verse como un escenario de construcción y negociación conjunta de significados (Wells, 2001). El discurso que se genera en el aula actuaría creando una realidad cultural por medio de las acciones que realiza, tanto con el tipo de estructuración de los intercambios comunicativos realizados, y lo que ello implica, como con el género de conocimiento sobre el mundo que suscita. En cada aula, a pesar de los tópicos temáticos curriculares que son comunes por contexto institucional, y a pesar de las formas de actividad convencionales establecidas por el *habitus*, se crea *una forma particular de hablar sobre el mundo* que constituye una realidad propia. En cada discurso se construye y establece lo que es el conocimiento, lo que socialmente cuenta como verdadero, bueno y real. Las versiones del mundo que

se elaboran al hablar de una manera específica sobre los hechos que ocurrieron u ocurren, sobre las experiencias, los objetos o los comportamientos humanos, constituyen fragmentos de la realidad para los miembros de esa comunidad particular que es el aula. Por consiguiente, es posible estudiar a través del análisis del discurso: qué tipo de conocimiento se está elaborando, qué versiones de la realidad se están construyendo o qué tipo de configuración de las relaciones humanas se está estableciendo.

El análisis del discurso del aula se puede utilizar como una manera característica de discurso social, en la línea de los clásicos trabajos de Bernstein o de Bajtin⁶ por ejemplo, o para estudiar específicamente cómo las acciones del profesor interactúan con las de los alumnos para promover cambios en el aprendizaje de estos últimos, lo que en psicología educativa se denomina actualmente como “análisis de la práctica educativa”, al unir al análisis del discurso el de los contenidos y el modo como lo uno interpenetra en lo otro, para lo cual es indispensable contar con un modelo de la tarea de aprendizaje (Sánchez *et al.*, 2008a). A continuación exponemos el método de análisis tridimensional: *Qué, Quién y Cómo*, que personalmente hemos aplicado a una investigación en curso sobre la práctica educativa de cuatro profesores expertos, incluida la nuestra. Es un método que ha sido elaborado y aplicado en muchos otros estudios por el equipo de investigación de Psicología de la Educación de la Universidad de Salamanca, (Sánchez *et al.* 2008b). Este método de análisis abarca tres dimensiones: los contenidos, quién los genera y cómo se estructura la interacción.

Cómo se produce la interacción educativa

La primera dimensión se refiere a los patrones y estructuras que ordenan la actividad conjunta de alumnos y profesores. Estas estructuras representan la configuración de

roles interaccionales, así como los derechos y responsabilidades que tienen los participantes. Estos patrones, cuyo carácter es genérico, hacen en cierta manera previsible el desarrollo de la interacción al organizarla temporalmente en secuencias ordenadas de turnos. Estas estructuras reflejan, asimismo, las relaciones de poder existentes en el aula y las concepciones que realmente hay sobre qué es el conocimiento y cómo éste se genera. Por esto, cuando nos referimos a “patrón de discurso”, estamos hablando de la descripción formal de las secuencias de intercambios y estructuras de participación en las que se quiere analizar de forma explícita los valores culturales y epistemológicos que llevan asociadas.

Qué contenidos se generan en la interacción

En esta dimensión se trataría de describir los contenidos elaborados en la interacción y el tipo de procesos que se han llevado a cabo. Para ello lo que se analiza es el *texto público*, es decir, el texto de la conversación en torno al contenido de los materiales didácticos. Pues es precisamente el análisis de ese contenido conversacional lo que mejor nos puede indicar las estrategias que usan los alumnos, así como el tipo de acciones que llevan a cabo para dominar los contenidos y cuáles son las ayudas que el profesor va intercalando en la relación didáctica para conseguir el conocimiento pretendido. La propuesta de Emilio Sánchez y colaboradores es que el contenido se analice desde una teoría precisa de la tarea específica que se está llevando a cabo, como la comprensión de un texto, por ejemplo. De manera que, desde la descripción de los procesos implicados en la tarea que nos proporciona la teoría, podamos establecer comparaciones: de lo que se hace con lo que haría un experto, o de las representaciones, ideas y relaciones del texto de la interacción, el texto público, con el de una buena representación, es decir, con lo que se podría denominar como “texto virtual”. También es

⁶ Los estudios de Basil Bernstein sobre “los códigos” siguen siendo una fuente de aprendizaje muy valiosa para los agentes educativos críticos. La contribución sobre “la polifonía del discurso” de Mijail Bajtin ha dado una nueva orientación a la lingüística, la psicología y las ciencias humanas en general.

posible identificar el tipo de ayudas que sería necesario que aportase el profesor o los materiales didácticos para superar ciertas limitaciones de los alumnos.

Quién es el responsable de la generación de contenidos

Aquí lo que se busca es determinar el grado de participación de los alumnos en la elaboración del contenido del texto público. Pues cuanto más control ceda, o transfiera, el profesor a sus alumnos, más grado de autonomía en el aprendizaje adquirirán y más posibilidades tendrán de apropiarse de los contenidos, es decir, de dotarlos de sentido, de integrarlos en su proyecto vital. Una forma indirecta que utiliza este método de análisis para medir el grado de participación de los alumnos es a través del “tipo de ayudas” que el profesor proporciona durante el ciclo conversacional, en el tipo de diálogo específico en el que se trata de resolver cuestiones que se plantean sobre el contenido instruccional. Si estas ayudas procuran la movilización de la mente del alumno hacia el objetivo pero sin integrarse en el proceso de elaboración de la respuesta ni incluir datos sobre qué contenido es el que debe responder, es decir, si las ayudas son externas a la respuesta, entonces los alumnos ganarán en autonomía. En cuanto a la forma de evaluar las respuestas, cuanto más reformule el profesor la respuesta de los alumnos menor será el papel de éstos. En el análisis de las ayudas que proporcionan los profesores también se puede determinar cuáles de ellas se dirigen a los aspectos motivacionales y volitivos y cuáles a los aspectos cognitivos, denominándolas cálidas y frías respectivamente.

Las unidades de análisis

En cuanto a las unidades de análisis que se han venido utilizando en los distintos estudios sobre la práctica educativa se refieren

a alguna de las *secuencias de interacción* entre profesores y alumnos. Estas estructuras interactivas se pueden ordenar inclusivamente según su amplitud temporal, de manera que las más extensas integren a las de nivel inferior: desde la Unidad Curricular al Ciclo, pasando por otras intermedias como las Sesiones, las Actividades Típicas de Aula y los Episodios. En las estructuras, más estudiadas y de menos duración, que son los Ciclos se han diferenciado al menos tres posibles alternativas: IRE (Indagación-Respuesta-Evaluación), IRF (Indagación-Respuesta-Feedback) y “Estructuras Simétricas”, en las que los estudiantes abren los Ciclos y evalúan tanto como el profesor. En cuanto a las Actividades de Aula o los Episodios (estructuras intermedias) el abanico de posibilidades se amplía mucho, como ocurre con las de mayor amplitud que son las Sesiones y las Unidades Curriculares. Así, respecto a las unidades más globales, las Unidades Curriculares, podemos encontrarnos con una estructuración tradicional basada en “lecciones” o “temas” o más innovadora como los “proyectos”, cuya organización sea la de fases -planteamiento del problema, planificación, desarrollo, exposición- o las ligadas al desarrollo de materiales curriculares específicos que incluyan aspectos de los mencionados⁷. Si nos centramos en cómo se segmenta la estructura global más común, la unidad curricular, podemos observar que cada tema o lección está compuesta a su vez por diferentes estructuras de actividad prototípicas, por ejemplo la explicación, la revisión de tareas o la lectura colectiva. Estas actividades se han estudiado, en unos casos más que en otros, desde la psicología de la instrucción, como “tareas de aprendizaje”, por lo que su caracterización está muy relacionada con la teoría sobre la tarea concreta a la que se refiera la actividad. De esta teoría se deriva la división de cada Actividad Típica de aula en diferentes Episodios. Por ejemplo, si atendemos a la Actividad Típica de Aula “Explicación”, los estudios realizados del discurso del profesor han diferenciado

⁷ Entre los cuales se podrían situar también los Proyectos que desde la perspectiva crítica se vienen realizando en Fedicaria.

los Episodios de “lo dado”, “lo nuevo” y “la evaluación”; y si nos referimos a una Actividad de Lectura Colectiva” podemos encontrarnos con Episodios como los de “activación de conocimientos previos”, “lectura”, “elaboración de ideas”, “obtención del modelo de la situación”, etc. A su vez, cada Episodio se puede segmentar en diferentes “Ciclos” de interacción que se abren con una pregunta o demanda y se cierran cuando hay algún tipo de acuerdo o cumplimiento entre los participantes. Estas son las estructuras de participación más estudiadas, por lo que tienen una caracterización muy precisa y contrastada. Otras unidades de análisis más detalladas, dentro de los ciclos, son las ideas que se generan o las ayudas que presta el profesor.

Límites del análisis de la práctica

Esta línea de investigación o análisis de la práctica -como el método “Qué, Quién y Cómo” descrito someramente- tiene bastante capacidad explicativa sobre algunos de los fenómenos que forman parte de la relación de enseñanza aprendizaje en el contexto del aula, pero también la dificultad de requerir formación tanto sobre la metodología de análisis como sobre las teorías existentes del aprendizaje en un dominio concreto (historia, matemáticas, lenguaje, etc.) y las tareas que se realizan en él (lectura, resolución de problemas, interpretación de mapas, etc). Por ello no es factible adoptarlo como medio de conocimiento de lo que ocurre en las aulas de forma generaliza sino en momentos y condiciones especiales. El método referido permite analizar cada dimensión por separado, por tanto se puede usar para profundizar en un problema específico. Por ejemplo para conocer cuáles son las estructuras de interacción que predominar en una clase, algo de especial importancia para los docentes críticos que tenemos como ideal “enseñar *dialogando*”⁸, o para investigar cómo es el proceso de generación de ideas

entre profesor y alumnos en las clases de historia, básico para poder diseñar estrategias de “enseñar a *pensar* históricamente”, que tanto nos preocupan en Fedicaria. Aspecto, este último, en el que personalmente estamos trabajando en la investigación a la que aludíamos anteriormente. Por tanto, es un método de análisis que se puede utilizar en momentos concretos en los que se quiera profundizar en un aspecto determinado de la práctica, en los cuales se puede también pedir la colaboración de personas familiarizadas con el método. Además de las limitaciones del método, derivadas de su complejidad, queremos referirnos a los límites respecto los aspectos relacionados con su perspectiva: 1) microanalítica; 2) centrada en los sujetos de la interacción educativa; y 3) en el lenguaje verbal. Veamos a continuación cada uno de estos aspectos.

1. Los estudios de casos en los que se basan los análisis de la práctica utilizan la comparación de casos individuales para ver si, en alguno de los aspectos previamente delimitados, hay algún tipo de regularidad y así poder establecer patrones, que “a modo de espejos”, sirvan a los docentes para identificarse, en mayor o menor grado, con alguno de ellos. De esta manera se buscaría un instrumento que ayudase a cada uno a tomar conciencia de lo que hace. Más que hacer una cuantificación de la presencia de un determinado comportamiento en toda la población se pretende profundizar en la complejidad de *por qué algunas acciones de los profesores, más que otras, promueven mejores condiciones de aprendizaje en los alumnos*. A medida que se estudien más casos el abanico de posibilidades se abre y por lo tanto la cercanía a la realidad. El objetivo de esta metodología cualitativa es, por tanto, diferente de la cuantitativa, dos perspectivas que obviamente han de ser complementarias en la investigación.

2. En el análisis del “texto que se hace público en la interacción” se unen la perspectiva pragmática -el contexto lingüístico donde se emiten los enunciados- con el contexto que la tarea y el dominio proporcionan para

⁸ Nos remitimos a las contribuciones de Raimundo Cuesta, Paz Gimeno y José María Rozada para la profundización sobre la importancia del diálogo en el aula.

que se pueda producir un contexto mental intersubjetivo que promueva o entorpezca determinados aprendizajes. Es indudable, pues, el enfoque situacional o contextual que fundamenta la perspectiva actual del análisis del discurso. Aunque, dada su óptica microanalítica, no abundan en las publicaciones de los resultados de las investigaciones la descripción y explicación de la teoría contextual que la fundamenta, limitándose a referencias generales a otras investigaciones o autores que estudian todos estos elementos contextuales, tanto los internos a los procesos de enseñanza-aprendizaje⁹ como los contextos histórico-culturales en los que se sitúan las prácticas sociales. Aun así, hay algunos aspectos que todavía no han sido considerados desde aquí, o al menos nosotros no lo conocemos, y que, sin embargo, desde el campo de la pedagogía han merecido atención y producido investigaciones de gran interés; como es el caso de la distribución del espacio y el tiempo¹⁰, o, en otro orden de cosas, la presión que el mantenimiento del control en el aula y la “dictadura” de los exámenes tiene sobre la actividad didáctica¹¹. También los estudios sobre la micropolítica de los centros, o los de la organización escolar en general, han afrontado cómo determinados elementos contextuales condicionan la práctica educativa. Y la sociología de la educación ha hecho grandes aportaciones sobre los condicionantes derivados de la procedencia social y cultural del alumnado, el sexo, la etnia, la inmigración y otros más generales. Indudablemente todos estos aspectos requieren ser atendidos por la investigación educativa, pero hay que entender que no necesariamente todos a la vez ni por los mismos estudios.

3. Con frecuencia observamos gestos en los otros que contradicen sus palabras: un rictus irónico, un movimiento contenido de sorpresa o una brevísima mirada a un tercero son algunas de las señales que nos alertan

sobre la veracidad de lo que escuchamos. Cuando un alumno o alumna siente que no es reconocido como la persona que es, sino sólo como alguien con pocas posibilidades de éxito académico, de poco sirve que le halaguen, si el que lo dice no lo siente, él o ella lo notará y aumentará su resentimiento y su rechazo a ese mundo que no le reconoce. El lenguaje corporal denota más fielmente que el verbal las emociones y afectos que sustentan la relación. Desde la perspectiva del análisis del discurso se puede objetar que las pausas, los tartamudeos, los cambios de entonación, los “lapsus linguae”, etc., alteraciones en el habla de las que tanto saben los psicoanalistas, también denotan las verdaderas concepciones y sentimientos del hablante, por ello en algunos estudios se tienen en cuenta. El lenguaje corporal incluye muchos signos, como la forma de vestir, las posturas o la distancia permitida al propio cuerpo, signos que dirigen mensajes sobre el sí mismo y el tipo de relación que se quiere mantener. Lo que el otro percibe de esa relación se basa fundamentalmente en dispositivos corporales muy antiguos en la evolución animal y de los que conocemos todavía muy poco. Ciertamente el análisis del discurso necesitaría el complemento de estudios referidos al cuerpo de los sujetos.

Conocimiento reflexivo y agencia

Llegados al final de este brevísimo recorrido, que a todas luces se nos hace insuficiente, por una realidad tan compleja como es la práctica educativa, queremos hacer explícitos los motivos por los que consideramos necesaria la reflexión sobre la propia práctica. Dada las restricciones de extensión del artículo sólo apuntaremos algunas razones que tal vez podamos explicar mejor en otra ocasión.

⁹ La construcción sociohistórica de las disciplinas escolares condiciona indudablemente estos procesos como han puesto en evidencia los estudios de Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos.

¹⁰ Son de especial interés las contribuciones de Agustín Escolano y Antonio Viñao sobre esto.

¹¹ Nos remitimos a las aportaciones de Javier Merchán, que ha estudiado no sólo estos aspectos sino otros implicados en la configuración de la subjetividad de los alumnos en el aula.

La primera razón tiene que ver con nuestra perspectiva sobre la falsa dicotomía teoría y práctica que planteábamos al principio. Tenemos un interés epistemológico y profesional en “rescatar” para la teoría educativa el conocimiento práctico que se despliega en la actividad docente. La comparación de estrategias, las propias con las seguidas por otros profesores en situaciones parecidas, puede abrir un camino diferente a la construcción del conocimiento educativo; tanto respecto al aspecto interior al concepto de conocimiento implícito-explicito como al referido al campo profesional donde se genera. La reflexión sobre la acción, en la línea argumentada hasta ahora, favorece el proceso de explicitación de las creencias que subyacen a la vez que revela habilidades de alto valor para la ciencia a las que no es fácil acceder. Son habilidades de pericia individual (tengamos en cuenta la variedad de respuestas ante eventos inesperados en un medio altamente complejo) cuyo conocimiento puede abrir nuevas puertas para generar teoría en su significado prescriptivo. Así mismo, respecto a la asimetría que regula las relaciones entre el campo académico y el docente (el primero siempre se sitúa en la posición de experto), podría suponer una nueva forma de entender la investigación y modificar las posiciones en el campo general de la producción de conocimiento científico. El modelo ideal tal vez sería la creación de grupos de investigación en los que se rompiera la separación entre los distintos campos y etapas y se analizaran de forma conjunta las distintas prácticas. Pues, si bien los académicos no deben seguir postergando el mirar hacia su propia práctica (docente e investigadora), tampoco los docentes de infantil, primaria y secundaria deben seguir despreciando el conocimiento académico acumulado. No podemos entrar en cómo promover este tipo de investigación, las situaciones pueden ser muy variadas, y podemos contar con la experiencia acumulada en los grupos de Investigación Acción. Lo importante es considerarlo una meta hacia la que orientarse.

Estas razones epistemológicas tienen un correlato más profundo: su relación con la capacidad de autonomía del sujeto de la

acción. La reflexión sobre la propia acción sitúa al sujeto ante las constricciones que las condiciones externas ponen a su acción y también ante las internas: los deseos, las razones y las capacidades. Y ante la tensión entre estas dos realidades de la existencia, en la cual se teje la agencia del sujeto. Algo que tiene que ver también con la concepción del poder y sus varias caras: el poder que se deriva de la imposición de un estado de cosas en el mundo por un grupo dominante y su historia y el poder ansiado que se deriva del impulso vital de los sujetos por lograr la modificación de ese estado de cosas que dificulta su agencia, su autonomía y en un plano todavía más profundo, su ser. El conocimiento reflexivo sobre la propia práctica, como conocimiento metarrepresentacional integrador es un *conocimiento agente* en tanto siempre está modificándose y en tanto tiene como meta ajustar la acción a la intención. Por medio de la interpretación del significado de *lo que hace* busca dotar de sentido a su acción y hacerse responsable éticamente y, por tanto, políticamente de ella. Ayuda a la configuración de la trama narrativa de la identidad del sujeto. Un sujeto crítico que sobre el trasfondo del conocimiento de las distintas constricciones a su acción *imagina* nuevas formas de acción y se imagina a sí mismo actuando.

REFERENCIAS

- CAZDEN, C. (1999). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación -acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CLAXTON, G. (1997). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLE, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- POZO, J.I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- RODRIGO, M.J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

- SÁNCHEZ, E. y MENA, J.J. (2010). Hablamos de lo que no existe; y de lo que existe, no hablamos. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 185-197.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J.R., CASTELLANO, N., DE SIXTE, R., BUSTOS, A. y GARCÍA-RODICIO, H. (2008a). Qué, Cómo y Quien: Tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20, 95-118.
- SÁNCHEZ, E. *et al.* (2008b). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 233-258.
- SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.