

# La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula

F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS  
Universidad de Sevilla, España

---

*A menos que cambie la práctica en el aula, los cambios sobre el papel, sean en la política o en el currículum, probablemente no van a tener muchas consecuencias para los estudiantes.* (Eisner, Teacher College Record, vol. 94, n.º 4, verano 1992, p. 624).

## ¿Por qué es importante el estudio de la práctica de la enseñanza en el aula?

Antecediendo a las primeras líneas del capítulo sexto de una obra emblemática de Larry Cuban (1984, p. 237), recoge el autor unas palabras del sociólogo Willard Waller con las que expresa su determinación a comprender la escuela tal y como es, no a atacarla –dice–, no a tratar de cómo debería ser, sino, solamente, a ocuparse de cómo es. Aunque la cita está recogida de una obra que se publicó hace más de setenta y cinco años (Waller, 1932), no deja de ser representativa del modo en que habitualmente se abordan los problemas de la enseñanza y de la educación. En lo que respecta sobre todo a los trabajos que provienen del campo de la Didáctica y de la Pedagogía, es frecuente que las consideraciones que en ellos se hacen estén dominadas por un sesgo valorativo y propositivo; así, suele ser habitual que los estudios sobre la educación se centren en la formulación de juicios de valor acerca del modo en que se practica la enseñanza y, sobre todo, en la elaboración de propuestas sobre cómo debería actuarse. Sin que por nuestra parte neguemos el interés, o incluso la necesidad, de este tipo de reflexiones para la mejora de la educación, cabe, sin embargo, advertir la escasez y la debilidad de estudios que se acercan al campo de la práctica de la enseñanza –es decir, a lo que alumnos y profesores hacen en la clase–, con el propósito explícito de comprender lo que allí ocurre, y no tanto de enjuiciar o de proponer qué es lo que debería hacerse. Quizás no valoremos suficientemente la importancia de este objeto de la investigación educativa.

El conocimiento de lo que ocurre en el interior de las aulas resulta imprescindible para entender cuál es el papel que realmente juega la escuela en la formación de los jóvenes y cuáles son las condiciones y posibilidades de su mejora. Saber qué características tiene el conocimiento que se transmite en el desarrollo de las clases, qué tipo de tareas se realizan durante el horario escolar, cuál es, en definitiva, el quehacer de alumnos y profesores en el aula y a qué principios y circunstancias responde su actuación, nos permite disponer de herramientas útiles para poder conocer y entender qué tipo de formación adquieren los alumnos en su paso por la institución escolar y qué podría hacerse para mejorarlos. A este respecto, nada

**Revista Iberoamericana de Educación**

ISSN: 1681-5653

n.º 48/6 – 10 de marzo de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



debería darse por supuesto. Hace tiempo que está cuestionada la idea de que el tipo de conocimiento que se transmite en el aula responda exclusiva ni fundamentalmente, a lo que se prescribe en el currículo oficial ni a los discursos de la teoría pedagógica. Sin negar la influencia que tienen en su determinación, lo cierto es que el contenido de la enseñanza que realmente se imparte en las aulas y adquieren los alumnos, es un producto significativamente distante y distinto del que se pronuncia en las instancias exteriores. En todo caso, es el libro de texto el que mejor refleja las características del conocimiento que se distribuye en las aulas, si bien esto no nos debe hacer pensar que su presencia en las aulas se debe a razones intrínsecas. Como lo demuestra el hecho de que no tiene cabida en formas alternativas de enseñanza, el libro de texto es un recurso cuya potencia deriva de su coherencia con la lógica que habitualmente gobierna el desarrollo de las clases.

Por otra parte, lo mismo cabe decir respecto a las tareas que configuran el modo en que se desarrolla la enseñanza en el aula. La persistencia y universalidad de determinadas rutinas pedagógicas revelan igualmente que, salvo situaciones y coyunturas excepcionales, las actividades que realizan alumnos y profesores no responden exactamente a lo que sobre ello se dictamina en el campo de la legislación oficial o de los discursos pedagógicos. Digamos que sabiendo lo que se prescribe en estos y otros ámbitos de fuera del aula, todavía no sabemos qué es lo que ocurre dentro de ella.

De aquí el interés que tiene el conocimiento sobre la práctica de la enseñanza, pues –más allá de los discursos que se pronuncian sobre sus bondades– sólo si nos acercamos al cotidiano desarrollo de las clases podremos constatar el tipo de formación que realmente imparte la escuela. Si el contenido de la enseñanza y las rutinas de la clase contribuyen a configurar la conciencia, el pensamiento y la identidad de los jóvenes, la indagación sobre lo que alumnos y profesores hacen en la clase, nos ayudará a afrontar algunas de las preguntas sobre los problemas que plantea el modo actual de escolarización.

Así pues, el campo de la práctica es particularmente relevante, ya que, en definitiva, es allí donde acaba resolviéndose el tipo de conocimientos que se presenta a los alumnos y el tipo de tareas que realizan, elementos decisivos para entender el papel de la escuela en la construcción de subjetividades y en la configuración del pensamiento. Se justifica así el interés por indagar sobre la práctica de la enseñanza en el aula, no sólo desde una perspectiva meramente descriptiva, sino atendiendo principalmente a las causas que explican el modo y el sentido con que la actuación de alumnos y profesores modela el contenido y las rutinas escolares. Desde luego, cualquier iniciativa que se proponga el cambio de esas prácticas requiere también una profunda comprensión de la lógica que gobierna el desarrollo de las clases.

## Comprender la práctica para cambiarla

Se estará de acuerdo en que la comprensión de la realidad parece un requisito indispensable a la hora de proyectar y poner en marcha cualquier iniciativa que tenga como objetivo producir algún tipo de cambio. Y esto, que puede afirmarse tanto de realidades físicas (o materiales) como sociales, debe tenerse en cuenta también cuando tratamos del cambio educativo y, más concretamente, del cambio de la práctica de la enseñanza. Ciertamente, la escuela es una institución granítica, muy resistente al cambio y a la acción de todo tipo de movimiento innovador. El trabajo de Larry Cuban (1984) sobre la historia de la enseñanza en las aulas norteamericanas entre 1890 y 1980 y la incidencia que tuvieron las reformas y propuestas renovadoras, pone de manifiesto esa resistencia y, por tanto, el predominio de la continuidad. Su idea

acerca de la suerte que han corrido este tipo de iniciativas de cambio queda ilustrada con la metáfora del huracán en el océano, que a su paso levanta grandes olas en la superficie del mar mientras el fondo permanece inalterable y, en cualquier caso, cuando amaina el temporal, todo vuelve a su estado anterior<sup>1</sup>. Las dificultades para cambiar la práctica de la enseñanza fueron puestas también de manifiesto por Kliebard (2002) en su estudio sobre algunas iniciativas de reforma desarrolladas en los Estados Unidos de América a lo largo del siglo XX. En contraste con otro tipo de reformas –escribe Kliebard– las que implican a lo que los profesores hacen realmente en el aula se encuentran con una significativa resistencia: *“Aunque su desarrollo parezca tener éxito inicialmente, incluso el mejor tipo de reforma, tiende a fracasar cuando cruza el umbral de la puerta de la clase”* (ob. cit., p. 131 Traducción JM). A una conclusión muy similar llegan David Tyack y William Tobin (1994 y 2001), afirmando que: *“los reformadores creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian a las reformas”* (1994, p. 478. Traducción: JM).

Aunque en España no hay estudios que se hayan ocupado de la trayectoria histórica de la innovación educativa y de su incidencia en la práctica de la enseñanza, algunos trabajos han abordado el análisis de experiencias significativas de reforma e innovación y de la suerte que corrieron a lo largo de los años en que se desarrollaron (vid. Merchán, 2007a). Es el caso del que Pérez Gómez (1997) publicó en Díada sobre el proceso de reforma del ciclo superior de la EGB seguido en Andalucía al final de la década de los ochenta. En este estudio se aprecia claramente cómo la continuidad se impone sobre el cambio, incluso en centros escolares en los que la dinámica reformista se emprendía de manera más entusiasta: *“En el transcurso de 1989, (...) por unas u otras razones, anteriormente expuestas, y de uno u otro modo peculiar en cada colegio, puede afirmarse que la Reforma, (...), se abandona en todos los colegios estudiados (...)*.

Los ejes centrales de la propuesta de experimentación: concepción interdisciplinar del currículum; organización de todas las actividades en torno a los centros de interés decididos conjuntamente con los alumnos; consideración del ciclo como unidad básica de organización para permitir la flexibilidad de los agrupamientos horizontales y verticales, con todas las consecuencias y repercusiones didácticas que conllevan, son abiertamente abandonados, reducidos sustancialmente o transformados hasta convertirlos en irreconocibles, en todos los colegios estudiados en este trabajo” (*ibid.*, p. 161).

Así pues, los estudios anteriormente citados ponen de manifiesto que en el caso de las prácticas que se desarrollan en el aula, el cambio es la excepción, mientras que la continuidad es la norma<sup>2</sup>; de manera que, si hacemos caso de las palabras de Eisner que dan comienzo a este artículo, no parece que lo que hoy aprenden realmente los alumnos en los centros escolares sea muy distinto de lo que aprendían sus padres. Precisamente la dificultad del cambio de la práctica de la enseñanza apela a la necesidad de un profundo conocimiento de cuanto ocurre en el interior de las aulas (vid., por ejemplo, Eisner, 1992, o Sarason, 2003). La cuestión es que, al margen ahora de otras circunstancias, el cambio educativo no opera en el vacío, sino que se proyecta sobre una cultura existente que lo reinterpreta, lo rechaza o, a veces, lo asimila. De aquí que, si bien el conocimiento no es garantía de éxito en la intervención, habría que admitir que la comprensión de esa cultura es asunto fundamental a la hora de definir las propuestas y las estrategias de cambio.

---

<sup>1</sup> Ya en 1922, refiriéndose a esta dinámica, Chartes había afirmado *“que la historia de la educación americana es una crónica de modas pasajeras”* (Vid. Kliebard, 2002, p. 1. Traducción: JM).

<sup>2</sup> Lo que no quiere decir que a lo largo de la historia la práctica de la enseñanza haya permanecido inmutable. Sobre este asunto puede verse también Depaepe, 2000.

## Problemas conceptuales y dificultades metodológicas

Como se ha dicho anteriormente, la importancia que tiene el estudio de las prácticas escolares no se corresponde con el peso ni la profundidad que el tema tiene en el panorama de la investigación educativa. Las razones que podrían explicar este desequilibrio entre interés y dedicación son de diverso tipo, de entre ellas quizás puedan destacarse las dificultades metodológicas y conceptuales que conlleva la empresa. En efecto, cuando Depaepe (2006) califica al aula como verdadera *caja negra* de la educación debemos entender que no se refiere sólo a la centralidad de lo que en ella ocurre, sino también a la dificultad que tiene el desciframiento de sus claves. Así, por ejemplo, disponer de fuentes apropiadas para determinar el curso de los acontecimientos en el desarrollo de la clase, constituye ya un escollo en la investigación sobre la práctica. Los agentes presentes en el campo, es decir, alumnos y profesores, son informantes ciertamente imprescindibles, si bien, puesto que queremos indagar acerca de su propia actuación, la información que nos proporcionan tiene que ser obtenida mediante recursos apropiados y tratada de forma cautelosa. El protagonismo que unos y otros tienen en la práctica de la enseñanza constituye, desde luego, una circunstancia privilegiada a la hora de informar sobre ella, pero, al mismo tiempo, se trata de un inconveniente respecto a la veracidad de la información, dado que son partes interesadas en la acción. El problema reside en el hecho de que tanto los alumnos como los profesores tienden a ofrecer al investigador una visión interesada de la realidad, resaltando los aspectos positivos de su papel en el aula, atribuyendo la responsabilidad de los aspectos negativos a los "otros" o, en todo caso, preservando su imagen ante la mirada del observador.

Sin embargo, tales dificultades no constituyen obstáculos suficientes como para prescindir del relato de quienes construyen la vida cotidiana del aula, pues, de hacerlo, las posibilidades de la investigación se vería seriamente mermadas. Obligan, eso sí, a un esmerado cuidado a la hora de seleccionar el modo en que se recaban sus testimonios, el tipo de técnicas que resultan más apropiadas para detectar los sesgos de la información, y, sobre todo, a una rigurosa y profunda explotación de los datos que unos y otros puedan proporcionar. Ciertamente, aunque tampoco garantizan una absoluta fiabilidad, no es desde luego descartable el recurso a otras fuentes de información. Así, la observación directa o a través de medios audiovisuales, si bien genera un plus de artificiosidad en el aula, constituye una técnica que goza de probada solvencia en las estrategias de investigación-acción e investigación participante. Por su parte, aunque tampoco carecen de limitaciones, el estudio de las producciones materiales de los agentes, como diarios de profesores, recuerdos y autobiografías o cuadernos de alumnos, se viene perfilando recientemente como un recurso potente para la investigación, en la medida en que sirve para complementar y matizar las informaciones que pueden obtenerse directamente de alumnos y profesores (vid, por ejemplo, Gvirtz, 1999, y Viñao, 2000).

Las dificultades apuntadas no son, sin embargo, el único ni quizás el principal de los obstáculos con el que nos encontramos. Junto a ellas hay que reseñar de manera especial los problemas que derivan del concepto que tenemos de la práctica de la enseñanza y, más concretamente, del significado que atribuimos a la actuación de alumnos y profesores en el aula. En este sentido, a modo de primera aproximación sobre el tema, la idea –esbozada líneas más arriba– de que la práctica es un campo en el que se reproduce lo que se ha determinado en otros, constituye un serio obstáculo, tanto para el conocimiento de las reglas que gobiernan la clase como para el cambio de lo que en ella ocurre. Al pensar que alumnos y profesores actúan conforme a lo que se ha establecido sobre lo que unos deben enseñar y otros aprender y sobre el modo en que deben hacerlo, carece de interés saber lo que realmente sucede en el aula. Además, según

esta perspectiva, si se quiere operar un cambio de la práctica, lo importante sería perfilar lo mejor posible los contenidos y métodos de enseñanza, elaborar buenas propuestas de enseñanza, desentendiéndose de la suerte que van a correr en la práctica.

Pero la tesis de considerar al aula meramente como un campo de reproducción está rebatida con argumentos y datos muy solventes. A este respecto, en sus trabajos sobre la historia del currículo, Goodson (2000) plantea la idea de que éste se construye en diversos ámbitos y niveles, distinguiendo entre el "currículo escrito" y el "currículo como actividad en el aula", y llama la atención sobre el peligro de estudiar únicamente el currículo que se explicita en los programas de estudio, en las prescripciones oficiales o en los libros de texto, olvidando que "*las altas esferas del currículo escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula*" (Goodson, 1991, p. 30). Según esto, podríamos decir que el currículo se construye en diversos campos –"ámbitos" o "niveles"–, de entre los que cabe destacar el campo del currículo oficial, el campo de los libros de textos y materiales escolares y el campo de la práctica. Por su parte Agustín Escolano (2000 y 2002) distingue tres ámbitos de concreción (a los que denomina "culturas escolares"): el de las políticas relacionadas con la educación, el de los saberes pedagógicos y didácticos y el de las prácticas. En el mismo sentido, Raimundo Cuesta (1998), ocupándose del caso concreto de la Historia, utiliza el término *Historia regulada*, para referirse al ámbito del currículo oficial, en el que se disponen los contenidos de la enseñanza de la asignatura así como unas orientaciones –más o menos explícitas– sobre su metodología. La *Historia soñada*, correspondería al ámbito de las formulaciones que se construyen desde la Didáctica, mientras que la *Historia enseñada* alude al desarrollo concreto de las clases.

Refiriéndose a los distintos campos en los que se configura algún tipo de formulación sobre los contenidos y la práctica de la enseñanza, estos y otros autores convienen en afirmar que existe una indudable relación de influencia entre ellos, pero, en el mismo sentido que Bourdieu emplea el concepto de campo, podemos decir que cada uno tiene suficiente grado de autonomía como para que sea necesario entender sus reglas específicas y la peculiar actuación de los agentes, si queremos conocer las características de lo que en cada ámbito se produce. Así, en el campo de la práctica y en lo que allí se produce, es decir en el conocimiento que se maneja en el aula y en el tipo de tareas que realizan alumnos y profesores, influye desde luego el currículo oficial, los libros de texto o las teorías pedagógicas, pero operan también y de manera significativa, las características propias del contexto y las reglas o principios que lo gobiernan. Conocer cuáles son esas características y cuáles esas reglas, es un asunto fundamental para explicar lo que ocurre en las aulas, para diseñar estrategias que nos permitan cambiar la práctica de la enseñanza y pensar sobre los límites y posibilidades de la innovación educativa.

## Elementos para una teoría de la acción en el aula

El conocimiento de la práctica es pues un recurso imprescindible para su mejora, de aquí la necesidad de trabajar en la construcción de una teoría que nos permita explicar la actuación de alumnos y profesores en el aula y las consecuencias que ello tiene en los aprendizajes que se adquieren. Desde luego, no partimos de cero, existen trabajos y líneas de investigación que desde la Historia de la educación, la Didáctica o la Sociología han aportado ideas y recursos metodológicos que no debemos olvidar. En todo caso, entiendo que el análisis de la práctica de la enseñanza debe situarse en un marco más amplio que el de la reflexión pedagógica, como es el ámbito de las teorías de la acción humana, pues, al fin y al cabo, de lo que se trata es de comprender la actuación de alumnos y profesores en el aula. En este sentido, resultan

de especial interés los planteamientos de Giddens (1995) y de Bourdieu (1997). Los dos sociólogos nos invitan a considerar la acción humana lejos del objetivismo determinista, que consideraría la actuación de alumnos y profesores como la mera ejecución de un programa dado, y del subjetivismo voluntarista, que la interpretaría como el desarrollo de las intenciones que tienen unos y otros respecto al desarrollo de las clases. Así, no cabe pensar que lo que acontece en el aula responde exactamente a un plan trazado por el docente en función de sus ideas acerca de la enseñanza o incluso de su conocimiento y formación, ni cabe atribuirle, por tanto, una capacidad ilimitada de actuación. Lo que equivale decir que la práctica de la enseñanza no es asunto que responda al libre albedrío de los profesores, sino que responde también a las características estructurales del contexto en el que se realiza, así como al modo en que intervienen los alumnos en el escenario de la clase.

Desde esta perspectiva, resultan igualmente potentes los conceptos de campo y habitus, contruidos por Bourdieu para interpretar la acción humana. Si bien estas conceptualizaciones no pueden trasladarse de forma mecánica al análisis de la práctica de la enseñanza, nos permiten interpretar la clase como un ámbito que, aunque esta influenciado decisivamente por otros, tiene reglas propias. En él intervienen unos agentes –profesores y alumnos–, con arreglo a una determinada disposición y a unas estrategias históricamente incorporadas pero permanentemente reconstruidas, y lo hacen con vistas a alcanzar una serie de objetivos no siempre concordantes, lo que produce interacciones generalmente conflictivas entre unos y otros, es decir, una dinámica específica que finalmente llamamos práctica de la enseñanza.

En el marco teórico definido anteriormente, el análisis de la identidad y de la actuación de los alumnos tiene que ser reformulado, yendo más allá de una perspectiva exclusivamente cognitiva. Como he destacado en otro lugar (Merchán, 2007b), la disposición y el modo de proceder de los alumnos en la clase es un factor decisivo de la configuración de la práctica de la enseñanza, lo que obliga a pensar en la lógica de su acción. En este sentido, se hace necesario cuestionar la idea de que el alumno sea fundamentalmente un aprendiz, es decir alguien que acude diariamente a la clase con el propósito de adquirir conocimiento, y que actúa con arreglo a esa condición. Frente a esto, es más acertado considerar al alumno como un sujeto construido histórica y socialmente que, en virtud de su identidad, se relaciona con el fenómeno escolar de diversas maneras y con distintas expectativas, entre las cuales, la de aprender no siempre ni en todos los casos es la fundamental. No existe el alumno, sino distintos tipos de alumnos, distintos modos de afrontar su presencia en el aula y su relación con lo que la institución escolar proporciona (títulos, conocimiento...) y, por lo tanto, distintos modos de intervenir en lo que allí ocurre.

En un sentido similar cabe decir del docente. Tratando de interpretar su actuación en el aula, sería insuficiente suponer que está guiada exclusiva o fundamentalmente por el propósito de la transmisión del conocimiento, pues, en la práctica, maestros y profesores deben abordar en el aula la solución de una serie de problemas y situaciones que en muchos casos nada o poco tienen que ver estrictamente con la enseñanza. Podemos decir que la identidad de la profesión docente está ligada desde luego a la transmisión del conocimiento, es decir, a la enseñanza, pero también, y a veces sobre todo, al gobierno de la clase.

De esta forma, la práctica de la enseñanza puede verse, no sólo como un conjunto de interacciones entre enseñantes y aprendices, sino como una relación entre sujetos que, en un escenario dado, actúan con el fin de afrontar el cumplimiento de diversas expectativas y de resolver los problemas que plantean la

disposición de unos y otros, así como las constricciones y dictados del marco de la escolarización. Al entender la práctica de la enseñanza en el aula no sólo como una actividad de transmisión y adquisición de conocimiento, sino como una práctica social, es inevitable referirse a su carácter histórico. Como afirman Milstein y Mendes (1999), las prácticas escolares son resultado de una larga construcción histórica y social, que se transmite y se reproduce en las prácticas escolares mismas. Esa dimensión histórica reclama el análisis genealógico en una teoría de la acción en el aula, ya que al examinar el modo y circunstancias en las que las formas de enseñanza y aprendizaje en el aula se han ido configurando, podremos conocer algunas de las claves de su existencia, así como las razones que explican su generalización, rechazo o desaparición. Lógicamente, en coherencia con los argumentos expresados anteriormente, esa mirada genealógica no puede limitarse a un análisis más o menos formal e interno de la evolución en el tiempo de las prácticas escolares, sino que debe hacerse estableciendo las pertinentes relaciones con los contextos próximos y lejanos de los que en definitiva forman parte, es decir con el conjunto de las prácticas sociales. A este respecto Hamilton (1996) ya apuntó la idea de que la evolución histórica de los métodos tiene mucho que ver con las cambiantes identidades que se pretenden construir y, añadimos nosotros, con el variable significado social de la educación o con las variantes sociohistóricas de los alumnos que son objeto de la acción educativa.

Finalmente, una teoría de la acción en el aula debe incardinarse en una perspectiva sistémica del aula y de los problemas de la educación. Como señala Eisner (1992), es frecuente que las reformas escolares que promueven un cambio de la práctica, actúen sobre un número limitado de elementos, sin tener en cuenta que aquellos aspectos que no cambian acaban incidiendo negativamente en los que se modifican, neutralizando a la larga sus efectos. Y es que el aula es una realidad en la que intervienen diversas fuerzas y agentes, unos físicamente presentes y otros quizás invisibles y distantes pero igualmente potentes. La configuración de la práctica de la enseñanza debe entenderse como resultado de la compleja interacción de vectores distintos; en las próximas líneas me ocuparé de analizar el papel de algunos de ellos.

## Algunas claves de la acción en el aula entendida como práctica social: el control de la conducta de los alumnos y el examen

No son pocos los autores que han señalado la importancia del orden en el desarrollo de las clases; de la misma forma que ocurre en otro tipo de concentraciones humanas, en última instancia, afirma Kliebard (2002), los profesores son requeridos a mantener el orden en la clase, y sólo los muy atrevidos están dispuestos a renunciar a este principio. Generalmente, se entiende el orden en la enseñanza como unas determinadas pautas de comportamiento de los alumnos: presencia, quietud, silencio, atención y obediencia (Merchán, 2005). El caso es que este tipo de comportamientos no se produce de forma espontánea ni voluntaria. Por diversos motivos, y en grado distinto según su origen sociocultural, edad, etc., los estudiantes tienden habitualmente a producir en la clase situaciones que alteran de manera significativa las pautas de comportamiento ordenado, mientras que, por su parte, los profesores tratan de someter su conducta con el fin de producir el orden que consideran necesario. En este sentido decimos que la vida en el aula es estructuralmente conflictiva, pues buena parte de los objetivos que persiguen alumnos y profesores son contradictorios.

No viene al caso detenernos aquí en describir las formas que adoptan los comportamientos disruptivos de los alumnos en el aula, interesa más bien considerar las diversas estrategias que siguen los profesores para mantener el orden en la clase. De entre ellas cabe destacar algunas que tienen la peculiaridad de servir al mismo tiempo como actividades de enseñanza. Tratando precisamente de este asunto, Peter Woods (1997) utilizó el concepto de “estrategias de supervivencia” para referirse al hecho de que la profesión docente ingenia distintas formas de intervención en la clase con el objetivo de resolver satisfactoriamente los conflictos a los que debe hacer frente cada día. Pues bien, muchas de esas estrategias, afirma Woods, adquieren la forma de “enseñanza” o de “transmisión de conocimiento”, de manera que podemos decir que su valor y, por tanto, la garantía de su continuidad, reside en la capacidad que tienen para afrontar la solución de los conflictos manteniendo al mismo tiempo la forma de actividades de enseñanza.

Así, podemos decir que el mantenimiento del orden en la clase constituye un factor relevante de la práctica de la enseñanza, pues determina la preeminencia de una serie de tareas –copiar, hacer ejercicios de pregunta-respuesta, tomar apuntes...–, mientras que excluye a otras que o bien resultan menos útiles para ese objetivo, o bien constituyen incluso un motivo de alteración del orden antes descrito. La viabilidad del cambio de la práctica parece estar supeditada a este principio, de manera que, como afirma Kliebard (2002), el persistente fracaso de ciertas reformas escolares –especialmente las que modifican el *locus* del orden y el control–, se explica porque entran en conflicto con la lógica del orden a la que están supeditados los profesores. Sólo quienes están dispuestos a correr los riesgos que ello implica desarrollan formas de enseñanza distintas a las habituales, una experiencia que, además, generalmente carece de continuidad debido al elevado coste de la mutación. En todo caso, Bernstein (1990) advirtió que determinadas prácticas de enseñanza, las que denomina Pedagogías Invisibles –distintas de las rutinas tradicionales–, encuentran eco en contextos escolares en los que el problema del mantenimiento del orden en la clase pasa a un segundo plano, lo que, según el sociólogo británico, ocurre cuando los alumnos ha interiorizado los comportamientos que la escuela considera adecuados en el ámbito de la educación familiar, normalmente en el seno de las clases medias.

Por su parte, la dinámica que genera la calificación de los alumnos y la obtención de los títulos escolares, constituye otro factor de configuración de la práctica de la enseñanza, particularmente en aquellos casos en los que los alumnos tienen expectativas razonables de tener éxito en la consecución de este objetivo. Puesto que en el mundo de la escuela esta dinámica suele formalizarse en la realización del examen, diremos que el hecho examinador, acaba envolviendo buena parte de lo que alumnos y profesores hacen en el aula. En este sentido, Marín Criado (2000) aplica al campo educativo el concepto de “*antagonismo estructurado en torno a la negociación del esfuerzo*”, concepto que elaboró Paul K. Edwards (1990) para dar cuenta del conflicto en los centros de trabajo. Considera Marín que, en la situación escolar, alumnos y profesores mantienen relaciones conflictivas en torno a las calificaciones, ya que existe una situación objetiva de indeterminación de la correspondencia entre la cantidad y el tipo de esfuerzo que deben hacer los alumnos y los resultados que obtienen. Esa indeterminación es la base de la dinámica de negociación entre alumnos y profesores que, en definitiva, acaba condicionando la práctica docente. Con el fin de mantener su identidad profesional y el prestigio de la actividad docente, los profesores tienden a transmitir un tipo de conocimiento amplio, y a hacerlo de la manera que consideran más cualificada; sin embargo, la dinámica examinadora y el interés de los alumnos pugnan por modelar su actuación y, en definitiva, la práctica de la enseñanza, en un sentido generalmente muy distinto. La necesidad de objetivar al máximo posible la calificación del examen y el problema que supone en la práctica un elevado número de



suspensos, hace que los profesores adapten el conocimiento que se transmite en el aula, por una parte a las demandas de los alumnos –que reclaman una fácil memorización–, y, por otra, a las exigencias de una corrección que en determinadas materias ocupa mucho tiempo y se presta a decisiones opinables. Así, el conocimiento que se imparte en la práctica de la enseñanza acaba siendo modelado, en buena parte, por las circunstancias que impone la dinámica del examen (Mcneill, 1988), tanto en lo que hace a los requerimientos objetivos que plantea (tiempo, corrección, tipos de preguntas, preparación...), como a los problemas prácticos e intereses que alumnos y profesores deben resolver cuando afrontan el problema de la calificación.

Pero el examen no sólo modela el conocimiento que realmente se transmite en el interior de las aulas, sino que es también un factor decisivo en la configuración de la práctica docente. Su potencia reside en el hecho de que en la mayor parte de los casos, el interés que los alumnos puedan tener por la enseñanza se debe, fundamentalmente, a razones extrínsecas. Aunque esta idea no puede generalizarse a todo tipo de alumnos, lo cierto es que la mayor parte de los que se esfuerzan, lo hacen con el objetivo de aprobar las asignaturas y no tanto con el de mejorar su formación adquiriendo conocimiento. Con esta disposición, su pretensión es que el desarrollo de la clase responda al criterio de realizar actividades que sirvan para preparar los exámenes. Por su parte, en no pocos casos, los profesores acaban envueltos por esta misma dinámica, hasta el punto de que la enseñanza acaba convirtiéndose en decirle a los alumnos lo que tienen que decir el día del examen<sup>3</sup>.

Lógicamente, la centralidad del examen no es la misma en todos los casos ni en todas las circunstancias. Como puso de manifiesto Cuban (1984), su papel es mucho más relevante en los cursos superiores y en aquellos que constituyen el paso de un ciclo de enseñanza a otro. Igualmente puede decirse que esa relevancia tiene mucho que ver con las expectativas de progreso académico de los alumnos y, en definitiva, con las posibilidades que realmente tengan de alcanzar un determinado estatus mediante la obtención de títulos escolares. Lo cierto es que en los casos en que el examen –y no tanto el control– constituya el elemento que polariza la actividad de la enseñanza, las propuestas de cambio de la práctica que entren en contradicción con esa lógica, difícilmente acabarán teniendo éxito. Así ha venido ocurriendo, por ejemplo, con algunos planteamientos de la llamada pedagogía progresista, que terminan fracasando especialmente en los cursos superiores de los distintos niveles de la enseñanza. Aquí perviven los métodos de enseñanza que tienen mayor capacidad para responder a los requerimientos del hecho examinatorio.

En definitiva, volviendo a las palabras de Eisner que encabezan este artículo, el cambio de la enseñanza y de la formación que reciben los alumnos, pasa necesariamente por el cambio de la práctica. Pero la práctica no es un campo vacío en el que profesores y alumnos actúen conforme a los dictados del currículo o incluso de sus propias ideas sobre lo que debe ocurrir en el aula. Como hemos visto, la práctica de la enseñanza tiene una lógica propia que es preciso conocer si queremos saber cuáles son los límites, las posibilidades y las estrategias más adecuadas para el cambio. Sin embargo, el análisis de lo que ocurre en el interior de las aulas no puede reducirse a una mera descripción de las tareas que unos y otros realizan, ni puede inscribirse exclusivamente en el ámbito de los procesos cognitivos. La formulación de una teoría de la acción en el aula –sobre la que aquí he realizado algunas propuestas– debe ubicarse en el

---

<sup>3</sup> La idea esta tomada de las palabras de un alumno, recogidas en un informe de la inspección británica y citadas en Blanco, 1992.

campo de las teorías de la acción humana, pues la enseñanza, más que una práctica de transmisión y adquisición de conocimiento en el aula, es una práctica social que opera en un contexto histórico concreto.

## Bibliografía

- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- BLANCO GARCÍA, N. (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral inédita, dirigida por A. Pérez Gómez, Universidad de Málaga, Málaga.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CUBAN, Larry (1984): *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- CUESTA, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DEPAEPE, M. et al. (2000): *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools- Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press.
- DEPAEPE, Marc (2006): *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*, Barcelona: Octaedro.
- EISNER, Elliot W. (1992): "Educational Reform and the Ecology of schooling". En: *Teacher College Record*, vol. 93, n.º 4, pp. 610-627.
- ESCOLANO, A. (2000): "Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros". En: *Revista de Educación*, n.º monográfico sobre *La educación española en el siglo XX*, pp. 201-218.
- (2002): *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GIDDENS, A. (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GVIRTZ, Silvana (1999): *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina, 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.
- GOODSON, I. (2000): *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- HAMILTON, David (1996): *La transformación de la educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal*. México: Trillas.
- KLIEBARD, Herbert M. (2002): *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century*. New York: Teacher College Press.
- MARTÍN CRIADO, E. (2000): *Sociología del campo escolar. Para un análisis no funcionalista de los sistemas escolares*. Proyecto Docente para optar a una plaza de Profesor Titular de Sociología de la Universidad de Sevilla.
- MCNEILL, L. M. (1986): *Contradictions of control. School structure and school knowledge*. New York, Toutledge y Kegan Paul.
- MERCHÁN, F. Javier (2005a): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- (2007a): "La cuestión de las reformas escolares y del cambio educativo". En: *Con Ciencia Social*, n.º 11, pp. 143-152.
- (2007b): "El papel de los alumnos en la clase de Historias como agentes de la práctica de la enseñanza". En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales Sociales*, n.º 21, pp. 33-51.
- MILSTEIN, D., y MENDES, H. (1999): *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997): *Historia de una Reforma educativa Estudio múltiple de casos sobre la Reforma experimental del tercer ciclo de E.G.B. en Andalucía*. Sevilla: Díada.
- SARASON, S. B. (2003): *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona: Octaedro.
- TYACK, D., y TOBIN, W. (1994): "The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?". En: *American Educational Research Journal*/XXXI, pp. 435-479.

- TYACK, D., y CUBAN, L. (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VIÑAO, A. (2002): "Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros". En: ESCOLANO, A., y HERNÁNDEZ, J. M. (coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 135-175.
- WALLER, Willard W. (1932): *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley
- WOODS, Peter (1997): "Les strategies de "survie" des enseignants". En : FORQUIN, J. C. (ed.): *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. París, Bruselas: De Boeck Université, pp. 351-376.