

CRÍTICA DE LA DIDÁCTICA: CONOCIMIENTO, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y MEJORA DE LA ENSEÑANZA

. Investigación en la escuela, 55, 29-40. ISSN: 213-7771.

F. Javier Merchán Iglesias
Fedicaria-Sevilla
jmerchan@us.es

RESUMEN:

En este artículo se cuestiona el papel del conocimiento sobre la educación y el de la formación inicial y permanente del profesorado como elementos de cambio y mejora de la enseñanza. Tras un breve análisis de la escasa incidencia que tiene en la práctica una Didáctica basada en la formulación de “buenas” propuestas curriculares, se postula la necesidad de un conocimiento integral sobre los fenómenos escolares, asumiendo su carácter social y cultural y no sólo individual o psicológico. Con estos argumentos, se somete a discusión la identidad de las Didácticas específicas como ámbito de conocimiento, sugiriendo una revisión de su contenido y de su estatus, lo que seguramente desborda el marco académico en el que se ubican actualmente.

En un artículo publicado hace ya algunos años Therhart (1987) ponía en duda que la mayor parte de la preparación inicial y permanente que reciben los docentes tenga consecuencias significativas sobre la práctica educativa, y se preguntaba a este respecto por el saber que debe considerarse relevante en la formación del profesorado. Estas dos cuestiones, que tienen, como veremos, bastante relación entre sí, pueden examinarse también desde otra perspectiva, ciertamente complementaria, como es la de indagar sobre cuál es el conocimiento pertinente para la práctica y mejora de la enseñanza y en qué medida su adquisición capacita para intervenir en lo que acontece diariamente en las aulas. Naturalmente no es mi intención agotar estos asuntos en un breve artículo como éste, en realidad ambas cuestiones me servirán para plantear a lo largo de las próximas páginas una comprometida discusión acerca del lugar de las Didácticas específicas en el conocimiento para la enseñanza y en la formación de los docentes, advirtiendo al lector o lectora que la mayor parte de mis consideraciones se refieren al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que es en el que tengo alguna experiencia y conocimiento, si bien sospecho que podrían hacerse extensible a otros.

Formación del profesorado, conocimiento y mejora de la enseñanza

Durante los últimos años y no sólo en España se destaca la importancia de la formación del profesorado como elemento fundamental en la mejora de la enseñanza, acentuándose su presencia en la investigación y en la literatura pedagógica y ocupando buena parte de los programas de actuación de las administraciones educativas e incluso

de los grupos más innovadores¹. La preocupación por la formación de los docentes ha desbordado el marco institucional y se ha convertido ya en una mercancía que se hace visible con todos sus elementos en el enjambre de academias y personas dedicadas a la preparación de opositores para los cuerpos de funcionarios de enseñanza primaria y secundaria, lo cual no es sino reflejo de la consistencia que, al menos formalmente, tiene la idea de que hay un saber particular para el ejercicio de la docencia, un saber evaluable que tiene además valor de cambio y no sólo de uso.

Más concretamente, es en el campo de las Didácticas específicas en el que se ha subrayado con más intensidad la tesis de la existencia de un conocimiento capaz de actuar en la enseñanza, de intervenir en la práctica escolar en orden a su mejora o conducción en un sentido determinado. De hecho entre las señas de identidad de esas materias figura en primer lugar precisamente su carácter de conocimiento aplicado, es decir, de un conocimiento que se justifica entre otras razones porque su principal objeto es la intervención en el aula, de manera que si tal cosa no pudiera racionalizarse, pensarse o planificarse, carecería de sentido su existencia pues se solaparía con otras disciplinas educativas y acabaría desapareciendo.

La consolidación de estas posiciones en el ámbito del conocimiento pedagógico debe mucho al asentamiento de una racionalidad tecnológica (Romero 2004) que, en lo que respecta al estudio de los hechos sociales, se presenta como superadora de la racionalidad práctica e instrumental imperante en el dominio de los fenómenos físico-naturales. Pero también el hecho de que la actividad de formación para la enseñanza de unas materias concretas se haya institucionalizado en la Universidad con la creación de Departamentos y áreas de conocimiento de Didácticas específicas ha contribuido probablemente a subrayar esas tesis, aunque ahora por razones no sólo científicas sino también por motivos de otra índole.

Esta inquietud no ha existido siempre, basta una mirada hacia atrás para comprobar que la formación de los docentes también tiene su historia y que en ella se destaca que es a medida que se configura el “*modo de educación tecnocrático de masas*”² cuando se gestan los discursos, las instituciones y corporaciones que la alimentan. No por casualidad coincide la extensión del interés por la formación con la proliferación de propuestas y discursos de eficiencia en el campo de la educación. Es evidente que el nacimiento de un nuevo saber (y un nuevo poder) sobre los sujetos escolarizados está en la base del planteamiento de la bondad o incluso de la necesidad de la formación de los docentes, pues parece imprescindible iniciarse en el nuevo lenguaje y en las nuevas estrategias que se postulan como medios eficaces para la enseñanza y el gobierno de niños y jóvenes ahora masivamente incorporados a la disciplina de la escuela. Por lo

¹ Sobre el papel de la Didáctica –en este caso de la Geografía- y la formación del profesorado fuera de nuestras fronteras puede verse el reciente artículo de Anne Le Roux (2005), para comprobar que, al menos con Francia, no hay muchas diferencias en los planteamientos.

² El *modo de educación* es un concepto que construye Lerena como herramienta de **periodización** del sistema de enseñanza. Posteriormente Raimundo Cuesta lo reutiliza y transforma para designar dos grandes etapas en el desarrollo del sistema educativo en la era del capitalismo: el *modo de educación tradicional-elitista*, que abarcaría desde sus orígenes hasta los años sesenta del siglo XX, y el *modo de educación tecnocrático de masas* que llegaría hasta nuestros días. Los criterios de Cuesta a la hora de establecer esta **periodización** no se refieren tanto a las políticas gubernamentales cuanto a las distintas formas de producción y reproducción del conocimiento escolar, a los sistemas de reparto del capital cultural, etc. en relación con el papel del sistema educativo en la dominación y legitimación del poder. Véase al respecto Cuesta Fernández, 1998 y 2002.

demás, no nos puede pasar desapercibido el hecho de que en España la mayor actividad formativa se produce justamente con la introducción de nuevos códigos en el lenguaje pedagógico a partir ya de la Ley General de Educación de 1970, pero sobre todo con los prolegómenos y posterior aplicación de la LOGSE.

Desde luego si se asume que existe un conocimiento que capacita a los docentes para actuar en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje y en el curso de los acontecimientos que ocurren en el aula, es evidente el sentido y la importancia de la formación, pues la adquisición de ese conocimiento se convierte en pieza fundamental para el buen hacer en la práctica docente. La confianza e importancia que se concede a la formación no se basa sólo en el dominio de paradigmas tecnocráticos, sino que se apoya en consideraciones que pueden calificarse como de sentido común. Así, por ejemplo, en lo que respecta a la construcción de barcos, se admite que es una actividad susceptible de mejora y de hecho es un campo en el que se suceden continuamente los avances. La razón de esa progresión se explica fácilmente con el argumento ciertamente irrefutable de que los avances se apoyan en nuevos conocimientos. De aquí que quepa pensar que entre los ingenieros navales los hay mejores y peores y que su cualificación depende sobre todo de la cantidad y calidad de conocimiento adquirido, es decir de su nivel de formación. ¿Puede decirse lo mismo respecto a la práctica docente? Es decir, ¿más y mejor formación implican, siquiera sea a grosso modo, que los alumnos aprenden más?

Al examinar los procesos de reforma de la educación, no está nada clara la relación que pueda existir entre la formación del profesorado y el cambio de las rutinas que componen el desarrollo de las clases. Es el caso, por ejemplo, de la operación reformista emprendida en España a finales de los años ochenta y principio de los noventa y que tuvo como referente más visible la aprobación de la LOGSE y la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años. Como se sabe, ese proceso tenía entre sus objetivos no solamente una reordenación del sistema educativo sino también la mejora de la enseñanza que se impartía en los centros escolares, promoviendo la adopción de nuevos métodos y nuevas perspectivas sobre los contenidos. Junto al cambio del currículum (Merchán Iglesias, 2003), la estrategia reformista se basaba precisamente en la formación del profesorado, de manera que este asunto se convirtió en una de las líneas preferente de actuación de la política educativa. Con ese motivo se incluyó la formación como variable de la estructura de las retribuciones profesionales³, se crearon instituciones específicas dentro del sistema educativo –los Centros del Profesorado- se desarrollaron multitud de cursos, encuentros, jornadas y seminarios y se emplearon abundantes recursos materiales y financieros.

La creencia de que la formación produciría cambios en la práctica docente quedó reflejada simbólicamente en el hecho de que los profesores y profesoras de los Institutos que se incorporaban al nuevo currículum y al nuevo sistema educativo, recibían previamente –como si de un fármaco vitamínico se tratase- un cursillo intensivo en el que se les proporcionaba la doctrina pedagógica de la “Reforma” así como algunos recursos apropiados para el desarrollo en el aula de la metodología (constructivista, se decía) que por entonces se propugnaba. Fuera porque en la Administración educativa se estaban agotando los recursos financieros o fuera porque se iba desvaneciendo la fe en la potencia de la formación, lo cierto es que este tipo de cursillo dejó de impartirse

³ Me refiero a los sexenios, un complemento retributivo que se adquiría acreditando un determinado número de horas de formación.

justamente cuando la “Reforma” se fue extendiendo a la mayoría de los centros hasta su generalización. Y el caso es que a la hora de comprobar lo que ocurría en el interior de las clases no era fácil distinguir la práctica de quienes habían recibido el cursillo y la de quienes no tuvieron esa posibilidad, de manera que lo que en un momento llegó a considerarse imprescindible por sus supuestas consecuencias sobre las prácticas escolares, poco después pasó a la historia sin pena ni gloria. A falta de estudios en profundidad sobre este tema, hoy puede adelantarse la hipótesis de que el vasto proceso de formación que se puso en marcha a propósito de la Reforma de la LOGSE ha tenido escasas repercusiones sobre el tipo de enseñanza que se imparte en los centros escolares, de manera que, si no fuera por los cambios en la escolarización, por la abundante literatura que se escribió y por el peculiar lenguaje que se cultivó, podría afirmarse que tal Reforma ni siquiera ha existido.

Claro que es razonable argumentar que de lo dicho anteriormente también puede deducirse que es “*ese tipo de formación*” el que no tiene implicaciones en la práctica docente, sin que por ello pueda afirmarse que la formación del profesorado, en términos genéricos, no tenga ninguna incidencia en la enseñanza. Una tesis que nos remite al tema de los modelos de formación, de las estrategias formativas y, más concretamente, al del contenido sobre el que han de versar las actividades de formación, lo que nos conduce de nuevo al problema del conocimiento para la enseñanza. ¿Cuáles son los rasgos del mejor conocimiento sobre las prácticas escolares? ¿Está entre ellos su mayor capacidad para intervenir en el aula? Veamos el caso tomando como referencia el conocimiento que habitualmente manejan Didácticas específicas.

¿Qué conocimiento para la enseñanza?

Impelidas por su propia definición a formular propuestas de acción para el desarrollo material de la enseñanza en el aula, es comprensible que las Didácticas específicas hayan volcado su atención en lo que la realidad debería ser, independientemente de lo que realmente es, pensándola incluso de manera que haya un amplio margen de actuación para los docentes, pues de otra forma apenas se justificaría su existencia⁴. Así, con el tiempo, la formulación de ideas y la elaboración de materiales curriculares en los que se concretan alternativas sobre contenidos escolares y métodos de enseñanza, se han convertido en los principales campos de trabajo de quienes se dedican a cultivar este ámbito de conocimiento. Naturalmente, la formulación de propuestas curriculares no suele realizarse sin fundamentación ni justificación alguna sino que se apoya en diversos elementos, algunos de naturaleza sociopolítica y epistemológica y otros de carácter más empírico como es el caso de las ideas o concepciones de los alumnos, término éste que en las tendencias más dominadas por la perspectiva psicológica y tecnocrática acaba prevaleciendo sobre todos los demás.

Ciertamente esta orientación ha permitido avanzar en la tarea de ir perfilando aspectos fundamentales para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, y, sin entrar ahora en matices, puede afirmarse que es un trabajo inexcusable para cualquiera que se proponga la mejora de la educación. Sin embargo es necesario llamar nuestra atención sobre las

⁴ Las circunstancias que a mi modo de ver explican esta tendencia propositiva en el contenido de las Didácticas específicas no tienen que ver sólo con su identidad y estatus en el conocimiento pedagógico. El hecho de que la consolidación de estas disciplinas en el panorama académico haya ocurrido casi en paralelo al proceso de Reforma de los años 80-90 ha contribuido también a fomentar ese sesgo, ya que uno de las claves de ese proceso fue precisamente la formulación de propuestas curriculares alternativas.

indeseables consecuencias que puede tener en relación con la concepción de la realidad escolar, con la caracterización del conocimiento pertinente para la enseñanza -y del contenido de la formación del profesorado-, así como sobre las posibilidades y recursos para la intervención. Y es que, consciente o inconscientemente, la trayectoria más reciente de la Didáctica está marcada por una concepción idealista y tecnocrática de la realidad escolar, siendo así que, sin embargo, en última instancia, la consideración que hagamos sobre la naturaleza de las prácticas escolares, de lo que realmente ocurre en las aulas, es decisiva a la hora de determinar cuál es el conocimiento apropiado para comprenderlas y, en su caso, cambiarlas.

Al consolidarse la tesis de la necesidad de someter de manera continua a revisión y reformulación los elementos del currículum y atribuirse las Didácticas específicas esta tarea -dada su definición como disciplinas aplicadas- se ha ido consolidando también la idea de que el conocimiento relevante para la enseñanza es aquél capaz de hacer buenas propuestas curriculares, considerándose lógicamente que la mayor o menor bondad de esas propuestas tiene que ver con su potencialidad para conseguir que los alumnos adquieran los conocimientos reputados como importantes. De esta forma el conocimiento didáctico tendría como objeto principal de su actuación la determinación y construcción de los contenidos escolares y métodos de enseñanza, teniendo en cuenta sobre todo las posibilidades de aprendizaje de los alumnos en función de sus capacidades cognitivas. De hecho muchas de las actividades de formación permanente, pero también el contenido de muchos programas de Didáctica en las Facultades de Educación, se dedica especialmente a la producción de Unidades Didácticas, es decir, a la elaboración de un currículum alternativo, pues, si el conocimiento apropiado para enseñar consiste en perfilar adecuadamente lo que los alumnos deben aprender y cómo se les ha de transmitir, es lógico que la formación consista en ejercitarse continuamente en la tarea, conociendo en todo caso los referentes epistemológicos y psicológicos pertinentes.

Si consideramos las vicisitudes que en los últimos años han seguido los intentos de renovación de la enseñanza podríamos ver que la actividad de los grupos más innovadores, si bien se ha basado en supuestos teóricos distintos y han elaborado alternativas igualmente diversas, ha tenido en común el hecho de que su propósito de mejora de la práctica se ha centrado básicamente en la formulación de un currículum alternativo al oficial y al que mayoritariamente se practicaba en las aulas. Digamos que la cultura de la innovación se ha fundamentado en la convicción de que cambiando el currículum cambiaba la práctica escolar, pues la razón de la vigencia en las aulas de una enseñanza memorística, repetitiva, rutinaria, etc. estribaría -según esta perspectiva- en las características del currículum que -a través del libro de texto u otros materiales escolares, o de los mismos profesores- llega al interior de las clases.

Un discurso muy similar fue asumido por el ya citado proyecto de Reforma de los años 80-90. Junto a la importancia de la formación del profesorado, la idea que inspiró aquellos planteamientos reformistas en su vertiente discursiva se sustentaba, efectivamente, en la tesis de que la mejora de la práctica escolar ocurriría gracias a la reforma del currículum. Precisamente con el significativo título “Reforma de la enseñanza, reforma del currículum”, Álvaro Marchesi y Elena Martín (1989) -Director General y consejera técnica del MEC, respectivamente- publicaron un artículo en el que se exponía la clave de esta simbiosis. En su introducción el discurso quedaba meridianamente claro:

"La Reforma educativa que el ministerio de Educación y Ciencia propone no es única ni principalmente una reforma de ordenación y estructura, sino que pretende incidir en la calidad de la enseñanza a través de la innovación de la práctica en el aula. Para llevar adelante este cambio se ha considerado imprescindible elaborar una nueva propuesta curricular que recoja una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los contenidos escolares coherente con los objetivos de la Reforma" (p. 86)⁵.

Como ya se ha apuntado anteriormente, en los últimos años la calidad de la enseñanza ha mejorado poco y las prácticas escolares son muy similares. Desde luego no cabe atribuir el fracaso a una única causa pues en procesos de este tipo son muchas las circunstancias intervinientes. Pero el hecho de que la Reforma se basara en los supuestos enumerados y la concomitancia que se da con las tesis que de forma a veces implícita se manejan en el campo de las Didácticas específicas, nos pueden servir para hacer algunas consideraciones útiles en nuestra reflexión sobre el conocimiento y la formación del profesorado.

¿Imaginar o comprender la realidad? Comprender la realidad y desecharla de otra forma

La idea de que la mejora de la práctica escolar pueda confiarse en gran medida a la formulación de buenas propuestas sobre los elementos del currículum y de que el conocimiento relevante –y, por tanto, el contenido de la formación del profesorado- sea entonces el que se centra en su elaboración, revela a mi modo de ver el idealismo que domina en el campo de la educación y particularmente en el de las Didácticas específicas que se adornan también con el sesgo tecnocrático antes aludido. El problema tiene su origen en la mirada reduccionista –y a veces inexistente- con la que se abarca la realidad escolar pues como afirma Seymour (2003), una de las razones por las que fracasan las reformas educativas y los intentos de mejora de la enseñanza es la falta de una adecuada comprensión de las prácticas escolares y en general de la cultura de la escuela.

Cabe pensar, desde luego, que esta defectuosa mirada con la que frecuentemente se trabaja en el conocimiento pedagógico y didáctico no obedezca siempre a razones puramente intelectuales sino que pueda explicarse también por un cierto afán idealizador de la escuela como institución benefactora. Si comprender el significado que la escuela tiene en la formación de los niños y jóvenes pasa por desvelar el secreto que supone el habitual desarrollo de las clases en los centros escolares, por explicar si es la transmisión de la cultura la pauta que realmente opera en la vida en las aulas o son otras las razones que acaban imponiéndose en el acontecer de lo que en ellas sucede, entonces, quizás una mirada –tal y como aquí se propone- desnaturalizadora de las rutinas que diariamente gobiernan las clases nos devuelva una imagen poco complaciente con los discursos hegemónicos –oficiales o no- acerca de las bondades y posibilidades del modo de escolarización que conocemos (Cuesta Fernández, en

⁵ La definición de un nuevo currículum vino a ser una de las cuestiones centrales de la Reforma ya que, como se ha dicho, se postulaba la tesis de que la mejora de la práctica escolar ocurriría mediante la promulgación de un nuevo marco legal -la *Historia regulada*-, que actualizara los métodos y contenidos tradicionales. La implantación de este nuevo currículum y, por tanto, de las nuevas prácticas, se acompañaría, además, con el desarrollo de un plan de formación que reciclara convenientemente al profesorado e hiciera así factible su aplicación en las aulas. A este respecto puede verse también Martín, 1998.

prensa); y nos lleve quizás también a la indecible conclusión de que el cambio de las prácticas escolares no es asunto que pueda confiarse sólo a las buenas intenciones y a las buenas propuestas curriculares.

La imagen que habitualmente nos proyecta el conocimiento didáctico de lo que es la enseñanza y de lo que ocurre en las aulas y en los centros escolares, condicionada quizás por la necesidad de pensar en el cambio sólo con la adecuada intervención de los profesores, se compone de trazos muy gruesos y tiene escasa profundidad de campo. Se admite de entrada que la única o principal razón que explica la presencia de alumnos y profesores en la clase es la de la transmisión y adquisición del conocimiento que se ha determinado en los contenidos del currículum y que es esta relación la que articula cuanto ocurre en las aulas. Habitualmente se parte también de considerar que el papel de los alumnos se limita al de ávidos receptores de conocimiento que en todo caso plantean dificultades cognitivas –de aprendizaje y motivación– solucionables mediante la aplicación de las técnicas adecuadas para la formulación del conocimiento escolar y los métodos de enseñanza, y se acaba suponiendo que es la acción del profesor o profesora la que gobierna el desarrollo de las clases y de la enseñanza, de aquí que tenga tanta importancia el conocimiento de que dispone y por tanto su formación. Esta concepción de la práctica escolar fácilmente conduce a pensar que, efectivamente, la mejora de la enseñanza puede conseguirse formulando propuestas eficaces, para lo que es fundamental disponer del conocimiento adecuado capaz de elaborarlas; así entre el conocimiento y la acción existe una relación causal: existe un saber capaz de hacer que la realidad se conduzca según nuestros propósitos.

Pero, como hemos visto, las cosas no discurren de esta forma, ya que la realidad no cambia sólo por disponer y aplicar un conocimiento supuestamente potente, como ocurre con la construcción de barcos. Esta posición, que aquí he calificado de idealista y tecnocrática revela precisamente el profundo desconocimiento de la lógica que rige en el campo de las prácticas escolares⁶.

Desde Fedicaria⁷ venimos sosteniendo la necesidad de una crítica de la Didáctica imperante (Editorial de *Con-Ciencia Social* nº 7, 2003) y la defensa de una Didáctica crítica que tiene como punto de partida otra definición de lo que es la escuela y de lo que son las prácticas escolares, y como referente el propósito de contribuir a la alfabetización crítica de niños y jóvenes. Quizás nuestro análisis de la realidad escolar nos hace ser menos optimistas y confiados en las posibilidades que ofrece la escuela que conocemos para la persecución de ese objetivo, pero somos conscientes de que la posición del docente le obliga a trabajar de manera contradictoria entre la necesidad de afrontar los cotidianos requerimientos que impone la vida en las aulas y el deseo de una

⁶ Fruto de este idealismo dominante, es frecuente encontrarse con razonamientos inversos. Así, por ejemplo, la continuidad que domina en el campo de las prácticas escolares y las dificultades de reforma sería atribuibles a la falta de voluntad y formación de los profesores, un discurso que además interesa a la corporación de pedagogos y otros profesionales dedicados a la formación de los docentes.

⁷ En la *Federación Icaria (Fedicaria)* se integran diversas personas y grupos relacionados con la enseñanza de las Ciencias Sociales contemplada desde un enfoque crítico e innovador. Este colectivo viene celebrando encuentros de debate anuales o bienales desde 1991, cuyos resultados se han recogido en diversas publicaciones. Asimismo, Fedicaria edita desde 1997 la revista-anuario *Con-Ciencia Social*. Sobre Fedicaria puede consultarse: <http://www.fedicaria.org>.

forma de enseñanza y escolarización más afín a los objetivos que perseguimos (Cuesta Fernández et al., en prensa).

En primer lugar, debemos pensar que la escuela no es una institución que se dedique sólo, y ni siquiera fundamentalmente, a la transmisión del conocimiento (o enseñanza en sentido estricto); por el contrario, sabemos que la institución escolar juega un papel fundamental en la custodia de niños y jóvenes durante cada vez mayor tiempo de su vida, obligándoles por ello a permanecer en las aulas durante un número de horas al día y durante varios años, apartándolos así del mundo del trabajo y de la vida adulta. Por otra parte, es conocido también que la escuela contribuye a la selección social mediante la asignación o negación de títulos, que, si bien no garantizan por sí mismos un determinado estatus, en la mayor parte de los casos sí resultan condición necesaria para el acceso a puestos relevantes en la jerarquía social. La forma en que opera esta asignación o negación suele concretarse mediante el examen que por ello, es decir, por la importancia que tiene su función, se convierte en elemento articulador de la vida en las aulas.

Además, no puede olvidarse que la institución escolar legitima y transmite una cultura que no es social ni políticamente neutra, unos patrones que resultan más afines a la cultura de los alumnos de las clases medias que a la de otros grupos sociales. Esto supone que, como se decía anteriormente, en muchos casos el comportamiento de los jóvenes en las aulas sea distinto en virtud de su origen sociocultural. Tal y como observó Anyon (1999) la extracción social y el tipo de cultura característica de los ámbitos de socialización primaria de los alumnos son elementos fundamentales para comprender la actitud y la disposición con la que afrontan su estancia y relación con el mundo de la escuela y, por lo tanto, el tipo de interacción que se genera en el aula entre ellos y los profesores. La actitud hacia la escuela y el comportamiento en la clase no es básicamente un problema psicológico sino que tiene que ver con el mayor o menor grado de sintonía –código lingüístico, expectativas, etc.- entre la cultura de origen y la cultura escolar. Así, por ejemplo, la conflictividad escolar es de mayor intensidad en los centros ubicados en la periferia de las grandes ciudades, es decir, en contextos socioculturales que llamamos deprimidos (Carra y Faggianelli, 2002), y esto no ocurre porque los alumnos de estos centros presenten conductas desviadas o anormales –tal y como se nos quiere hacer ver desde perspectivas psicotecnocráticas, como antes se ha dicho- sino porque rechazan la aculturación que les impone la escuela, desarrollando prácticas de sabotaje y políticas de resistencia (Willis, 1988).

Los elementos que intervienen en la determinación de las prácticas escolares no están sólo en la cabeza de los profesores o en la mayor o menor capacidad de los alumnos, sino que otras fuerzas, a veces invisibles, pero de enorme potencia, juegan en ello un papel relevante, pues establecen un guión que condiciona en gran medida la actuación de unos y otros. La escuela es una institución social y por ello conviene -como nos propone Bernstein- que contemplemos la dinámica de la clase y el papel de alumnos y profesores como una actividad en la que se cruzan los microprocesos de la enseñanza con sus funciones en el conjunto de la vida social (Sadovnik, 1992), viendo, desde las teorías de la estructuración, la actuación de alumnos y profesores al mismo tiempo como productos y agentes de la institución escolar.

Unos y otros no actúan, sin embargo, determinados por el guión que escriben las fuerzas estructurales del sistema educativo y de la vida social, sino que ajustan sus

comportamientos a las diversas circunstancias que de manera cotidiana se suceden en el interior de las aulas. Digamos que la misma estructura del sistema educativo, las diversas y cambiantes funciones que tiene en la vida social y el marco organizativo en el que se concreta, constituyen el medio en el que alumnos y profesores desempeñan un papel que deben reinterpretar un día tras otro.

Definir e identificar adecuadamente el papel de los profesores es asunto de importancia en la conceptualización de las prácticas escolares. Hay que pensar que, efectivamente, la idiosincrasia, el grado y tipo de compromiso con la educación, la formación recibida y otros aspectos de carácter singular, pueden acabar conformando lo que suele llamarse un determinado estilo docente, y esto influye en la práctica, pero sólo en la medida en que la realidad responda al diseño que los profesores hacen de ella; y, aunque es cierto que el diseño se reajusta en función del desarrollo de las clases, también lo es el hecho de que los alumnos y el contexto juegan de manera muy activa hasta el punto de que es difícil que el profesor actúe y las clases se desarrollen según sus intenciones.

De hecho la propia actuación del profesor en el aula no se comprende si pensamos sólo en quien posee un conocimiento y lo transmite, su papel en la clase está sometido a otras influencias, de manera que la mejor comprensión del modo de decir, pensar y, sobre todo, actuar los docentes en el desarrollo de las clases requiere que consideremos su figura como la de un sujeto portador de un *habitus* configurado históricamente en relación con la actividad que desempeña. Lejos de reducir el papel de los profesores al de enseñantes, habremos de tener en cuenta que sus pautas de comportamiento no son ajenas a las señas de identidad de la corporación a la que pertenecen y al lugar que la profesión ocupa en el universo de las complejas sociedades de nuestro tiempo. Y en una mirada más próxima al mundo de la clase en el que de forma interactiva se relacionan con los alumnos, con el medio y con el conocimiento, será menester advertir también que los profesores y las profesoras se ven obligados, y de manera a veces inaplazable, a resolver situaciones ajenas a la problemática específica de la transmisión del conocimiento, situaciones que requieren decisiones, competencias y habilidades singulares que hacen del profesor algo más, o algo distinto, a una persona que enseña a otras, tomando el verbo enseñar en su significado más estricto. La invención de la figura del profesor, la construcción histórica de los cuerpos docentes, la configuración del *habitus*, de las rutinas y discursos profesionales no se hace, desde luego, al margen de la construcción misma de la institución escolar y de su transformación a lo largo de los sucesivos modos de educación.

Por su parte, en lo que respecta a los alumnos, hay que decir que la condición de aprendiz ni mucho menos agota la identidad de los niños y jóvenes que asisten diariamente a las clases en los centros escolares. Si pensamos en su totalidad la relación que realmente mantienen con la institución escolar y con el aprendizaje de las materias escolares, puede afirmarse que ese estatus no es en la mayoría de los casos el que mejor define su identidad. Antes que de aprendices se trata de alumnos y, sobre todo, de sujetos contextualizados históricamente, en un medio social determinado y en una cultura específica; de aquí que no podamos referirnos a ellos genéricamente. Los alumnos con los que profesores y profesoras tratan diariamente en las aulas no son individuos que sin más ocupan sus asientos con vistas a recibir los conocimientos que se les quiere transmitir, sino que se trata de sujetos portadores de una cultura en la que la institución educativa y el aprendizaje de las materias escolares tiene un significado determinado que, además, difiere según distintos tipos de casos.

Ciertamente lo que a todos une es su condición de estudiantes en un contexto académico –la de alumnos y alumnas-, una categoría que es fundamental en la identidad de los niños y jóvenes de hoy pero que no ha surgido de la noche a la mañana ni se caracteriza tampoco por la homogeneidad absoluta, es decir, la condición de alumno tiene su historia y sus variantes. Desde luego a lo largo la historia de la educación la figura del alumno ha ido construyéndose de forma heterogénea (Gimeno, 2003), pero esta diversidad no se verifica solamente en el del tiempo sino que se aprecia también en una misma época, especialmente en relación con las diferencias sociales, económicas y culturales que caracterizan a las sociedades contemporáneas. De la misma forma que más que una cultura juvenil habría varias culturas juveniles (Martín Criado, 1998), también hay varios tipos de alumnos según los contextos de socialización primaria en los que se desarrolla la vida de niños y jóvenes; por eso –sin negar la existencia de rasgos comunes- sus pautas de comportamiento, también en las aulas de los centros escolares, responde a criterios distintos según la condición social.

Su papel en el desarrollo de las clases, lejos de ser pasivo o de configurarse, como a veces se considera, según sus capacidades cognitivas, es, por el contrario, muy activo en la determinación de la práctica, pues toma posición y responde de maneras distintas a las diversas situaciones de la vida cotidiana en el aula, reflejando con ello el tipo de relación que mantiene con la institución escolar, una relación que se entiende mejor si pensamos a los alumnos como sujetos sociales antes que, o a la vez que, aprendices. Esta perspectiva, que considera a alumnos y profesores como algo más y distinto a la mera figura de enseñantes y aprendices, nos lleva a tratar de las prácticas escolares como una relación en la que podremos ver que la transmisión y adquisición de conocimiento está lejos de ser el único o siquiera el elemento central que articula sus acciones.

A este respecto, en otra publicación (Merchán Iglesias, en prensa), he tratado de demostrar que junto a la enseñanza, el control de la conducta de los alumnos y el examen constituyen los tres vértices de un triángulo irregular que nos puede servir para representar de manera figurada lo que ocurre en el interior de las clases y para dar significado y sentido a esas prácticas. De tal manera que lo que a simple vista pueden parecer prácticas exclusivamente de rutinas pedagógicas vienen a ser también prácticas sociales que se sirven de la pedagogía con el fin de resolver las situaciones que se suceden de manera continua en las clases, y hacerlo de forma coherente con los requerimientos más o menos imperiosos de las fuerzas representadas en los vértices nombrados. Se trata de estrategias construidas y extendidas por su probada capacidad para acometer el gobierno de la clase, y que se reformulan o incluso inventan al cambiar las circunstancias que caracterizan a los modos de educación.

En este sentido, cuando Escolano (2002) se refiere a lo que denomina la cultura empírica de la escuela – ámbito en el que se incluiría lo que aquí se dice como prácticas escolares y prácticas pedagógicas- considera a maestros y profesores como constructores de la realidad, como *bricoleurs* que actúan dentro de un marco de posibilidades tratando de dar respuestas a los problemas prácticos que diariamente se les plantea en el ejercicio de la actividad docente. Según este punto de vista –que habría que matizar pero que tiene mucha utilidad- no es tanto la pedagogía, es decir, las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, la que rige la actuación de los docentes, sino una especie de saber empírico sobre el gobierno de la realidad que se transmite a través de

los canales internos de la profesión. De hecho el citado autor destaca el histórico divorcio que se produce entre la política educativa, el saber pedagógico y la práctica escolar, divorcio que sirve de argumento a lo dicho acerca de las razones que configuran el campo de la práctica.

Esa actividad de construcción de las prácticas escolares debe entenderse como un proceso que se configura históricamente, es decir, que opera a lo largo del tiempo influido por circunstancias de diverso tipo (Dussell y Caruso, 1999). Ciertamente la continuidad es el rasgo dominante en esa historia. De hecho, como hemos visto, los intentos de cambio, las reformas y las innovaciones apenas tienen éxito y acaban extinguiéndose sin modificar apenas lo que ocurre en el interior de las clases. Pero a lo largo del tiempo podemos ver también que la realidad no es inmutable y que se producen cambios de manera quizás poco perceptible, a un ritmo lento que poco tiene que ver con los planes reformistas que provienen de las administraciones educativas o incluso con los impulsos de movimientos progresistas en el campo de la pedagogía. Parece que la historia de las ideas pedagógicas y de las reformas educativas no lleva el mismo ritmo que la historia de las prácticas pedagógicas, pues reformas y pedagogías - como vengo argumentando- no son los principales artífices de las prácticas escolares.

Observando estos cambios podemos advertir la incidencia de algunos factores de su producción. Así, por ejemplo, parece que la condición social de escolares es un factor de transformación ya que la presencia en las aulas de nuevos tipos de alumnos, según evolucionan los sistemas de escolarización, produce interacciones nuevas a las que los profesores deben responder con la adaptación o invención de rutinas apropiadas. También parece que los cambios que se producen en las funciones del sistema educativo en la vida social tienen que ver con la evolución de las prácticas escolares. En este sentido Aida Terrón y Ángel Mato (citados por Depaepe et al., 2000, p. 12), por ejemplo, observan los cambios que se producen en la disposición de alumnos y profesores cuando la educación pasa de ser un bien de consumo a una inversión para el futuro, y cómo ello repercute en la práctica docente.

Otro conocimiento, otra Didáctica

Al conceptualizar la realidad de la escuela en la forma en que se ha hecho anteriormente, seguramente concluirá el lector o lectora en la necesidad de disponer de un conocimiento distinto al que se maneja de forma habitual en el ámbito de las didácticas. El análisis de la dinámica que se produce en el aula, conociendo su genealogía, los factores que en ella intervienen y el modo en el que se concreta, tiene el interés de situarnos de manera más realista en el campo de la intervención educativa ya que nos aproxima a la naturaleza de las prácticas escolares, al conocimiento de los cambios y continuidades y de los límites, posibilidades y condiciones de la intervención (AAVV, 2005). De aquí que este asunto, junto a las propuestas de mejora, deba ser el cuerpo fundamental de cualquier conocimiento que tenga como objetivo incidir de alguna forma en la formación que reciben niños y jóvenes en los centros escolares. No estoy defendiendo la idea de abandonar como contenido de la Didáctica y de la formación del profesorado la elaboración de propuestas de trabajo en el aula que sirvan para mejorar el aprendizaje de niños y jóvenes, sino que junto a ello es necesario ocuparse de la comprensión de la lógica que gobierna el mundo real, con el fin de enriquecer esas propuestas, matizarlas y considerar también cuáles son las condiciones de su viabilidad.

A estas alturas debe afrontarse el hecho, señalado ya por algunos autores (Solbes, 2004; Romero, 2003), de que la investigación educativa tiene muy escasa incidencia sobre la enseñanza, lo que a su vez alienta las sospechas de Therhart de que la adquisición del conocimiento didáctico –y la formación del profesorado- apenas influye sobre la práctica educativa. Esto debe conducirnos a revisar el punto de partida de ese conocimiento, es decir la descripción y análisis que hace de la realidad de la enseñanza. Y si, como se ha dicho, ésta obedece a factores de naturaleza diversa y compleja, y si, además, esos factores actúan tanto sobre la disposición de alumnos y profesores en el aula como sobre las relaciones de los mismos con el conocimiento escolar y con las prácticas pedagógicas, ¿tiene sentido la existencia de la Didáctica específica como ámbito de conocimiento o hay que pensar en un conocimiento integrado, capaz de abarcar la totalidad y que transitoriamente se especializa a la hora de confeccionar los materiales y recursos para la intervención en el aula?

Aunque no se me escapa el atrevimiento de la pregunta, es evidente que para someter a discusión la identidad y naturaleza del conocimiento que debe manejarse en la práctica docente y en la formación del profesorado, es necesario cuestionar la identidad y naturaleza de las Didácticas específicas. A este respecto no se nos puede escapar el carácter de artificio académico que tiene cualquier división del conocimiento, ni podemos dejar de constatar que generalmente las clasificaciones en estos casos obedecen a razones de índole burocrático-administrativa, pero, sobre todo, a la dinámica de configuración de campos de saber y poder en el sentido que nos lo plantean Foucault y Bourdieu. Es esa dinámica la que nos hace sospechar que la existencia de distintas especializaciones en el campo de la Didáctica puede ser un obstáculo para el desarrollo del conocimiento integrado que aquí se propugna para la educación, ya que, al enfatizarse lo específico de cada una –con el fin de afirmar su identidad-, se pierde la necesaria perspectiva global que requiere la comprensión de la realidad escolar.

El cambio y mejora de esa realidad es ciertamente empresa difícil y asunto de mayor complejidad de lo que habitualmente se piensa. Lo que he querido poner de manifiesto es que no se trata de un asunto que dependa exclusiva ni fundamentalmente de la formación que reciben los docentes, pues el conocimiento no es causa suficiente para la transformación de la práctica. Pero es cierto también que disponer de categorías analíticas apropiadas, de recursos intelectuales que nos ayuden a perfilar las estrategias de intervención, no es en modo alguno irrelevante, pues ello servirá para rentabilizar los enormes esfuerzos que requiere nadar contra la corriente. Así, frente al idealismo tecnocrático que impera en el mundo de la educación, hay que insistir en la necesidad de un tipo de conocimiento que analice en profundidad la realidad de las prácticas escolares, que tenga en cuenta la compleja naturaleza de lo que ocurre en las aulas y que vaya más allá de las meras suposiciones. Conocer la lógica de las rutinas cotidianas en los centros escolares, preguntarse por las razones que las hacen sobrevivir a los embates de los planes reformistas y a los impulsos de los grupos más innovadores, es condición necesaria para elaborar propuestas de mejora que transformen realmente la escuela que conocemos.

Referencias:

- AA.VV. (2005). Cuaderno de bitácora del proyecto Nebraska: de Gijón a Valencia. En *Espacio Público Educativo y Enseñanza de las Ciencias Sociales. X Encuentro de profesores de Fedicaria*. Valencia: Nau Llibres, pp. 121, 134.
- ANYON, J. (1999). Clase social y conocimiento escolar. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la educación*. Barcelona : Ariel, pp. 566-592.
- CARRA, C. y FAGGIANELLI, D. (comps.) (2002). École et violences. *Problèmes politiques et sociaux*, 881 (Octubre).
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2002). Apuntes genealógicos sobre la utilidad educativa de la historia. *Gerónimo de Ustáriz*, 17/18, 25-47.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (en prensa). *Felices y escolarizados*, Barcelona: Octaedro.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. et al. (en prensa). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con Ciencia Social*, 9.
- DEPAEPE, M. et al. (2000). *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools- Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana. Editorial: Pensar “otra escuela”: la agenda de una didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 7 (2003), 7-13.
- ESCOLANO, A. (2002). *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- LE ROUX, A. (2005). La formación del profesorado en Didáctica de la Geografía: ¿Cómo articular investigación y formación? El contexto francés. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 105-116
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1989). Reforma de la enseñanza, reforma del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 86-88.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- MARTÍN, E. (1998). El papel del currículo en la reforma educativa española. *Investigación en la Escuela*, 36, 31-48.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (2003). Los profesores y la nueva Enseñanza Secundaria: Análisis, realidad y balance de un conflicto. En L. Alanís Falantes (coord.), *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía y Ed. Akal, pp. 67-82.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (en prensa). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- ROMERO PÉREZ, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SADOVNIK, A. R. (1992). La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: un enfoque estructuralista. *Investigación en la Escuela*, 17, 7-31.
- SEYMOUR B. SARASON (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona: Octaedro.
- SOLBES, J. et al. (2004). Algunas consideraciones sobre la incidencia de la investigación educativa en la enseñanza de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 52, 103-109.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.

SUMMARY:

RESUMÉE: