

Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase

por Francisco Javier MERCHÁN IGLESIAS

Universidad de Sevilla

Importancia de la práctica de la enseñanza y dificultades para su investigación

En un artículo sobre la reforma de la educación, publicado hace ya algunos años, Eisner (1992) llamaba la atención sobre el hecho de que si no cambia la práctica de la enseñanza en el aula, los cambios en el currículum o en aspectos más amplios de la política educativa, apenas tienen consecuencias sobre los estudiantes. Esta constatación nos evoca la idea de que en el universo educativo conviven varios mundos que a veces tienen muy poco en común, pues, de hecho, los contenidos del discurso pedagógico, las directrices de la política educativa y las inquietudes del campo de la práctica, muy frecuentemente hablan lenguajes diferentes y parecen referirse a realidades y problemas muy distintos. Pero la afirmación de Eisner también nos induce a pensar que las consecuencias que la educación institucionalizada pueda tener en la formación de niños y jóvenes, se resuelven en gran medida en las actividades que alumnos y profesores realizan en el interior de las aulas.

Efectivamente, las características del conocimiento que realmente se maneja y adquieren los alumnos en el aula, así como las rutinas que se desarrollan en la clase, contribuyen decisivamente a la configuración del pensamiento y a la formación de su identidad. Si bien es cierto que desde el campo de la educación se tiende a sobrevalorar la importancia de la escuela en la vida social y en el desarrollo de la personalidad, no cabe duda de que el modo en que se practica cotidianamente la enseñanza es un asunto fundamental a la hora de considerar las consecuencias de la escolarización. Sin que lleguemos a afirmar que lo único que importa es lo que ocurre en el interior de las aulas, partimos de la constatación de que la práctica de la enseñanza —a la que Depaepe (2000) se ha referido como *caja negra de la escuela*— es un elemento central en la determinación del papel de la escolarización en la formación de niños y jóvenes. Es por esto por lo que cualquier propuesta de mejora que no sea mera retórica, debe incluir un plan de actuación en el que se considere el cambio de las rutinas que alumnos y profesores realizan en la clase.

Esta centralidad de la práctica contrasta, sin embargo, con la relativa escasez de estudios sobre ella. Tal parece que el interés que tiene el conocimiento sobre las prácticas escolares no ha suscitado el correspondiente estímulo en la investigación educativa, de manera que puede afirmarse que se trata de un campo escasamente transitado, sobre todo en España [1]. Generalmente, frente a las investigaciones sobre lo que realmente ocurre en las aulas, predominan los estudios sobre lo que la escuela debe hacer, sobre lo que debe enseñar y sobre cómo debe hacerlo. En cierta medida este magro panorama se explica por las dificultades metodológicas que entraña este tipo de trabajos, en los que resultan fundamentales los recursos cualitativos. Ahora bien, dificultades como las que conlleva la selección y manejo de fuentes apropiadas de información, los problemas que plantea una aproximación que no distorsione la realidad o los riesgos propios de la interpretación de la acción humana, constituyen ciertamente obstáculos para un amplio desarrollo de la investigación sobre la práctica de la enseñanza, pero no parecen ser las razones fundamentales de su parquedad. A mi modo de ver, los problemas que plantea el análisis de la práctica de la enseñanza tienen su raíz en la conceptualización que hacemos de ella, es decir, en las explicaciones que damos a la actuación de profesores y alumnos en el aula y los significados que atribuimos a sus acciones.

La conceptualización de la práctica de la enseñanza

La idea de que la clase es meramente un campo de reproducción constituye qui-

zás uno de los principales inconvenientes para la mejor comprensión de la práctica de la enseñanza. Como se sabe, refiriéndose a la construcción del discurso pedagógico y a la pedagogización del conocimiento, es decir, a la transformación del conocimiento científico en conocimiento escolar, Bernstein (1998) estableció la existencia de varios campos en los que actúan agentes diversos y en los que se opera de acuerdo con unas reglas específicas. El citado sociólogo británico hablaba de un campo de producción en el que los científicos elaboran el conocimiento; de un campo de recontextualización en el que pedagogos, funcionarios, editores de textos y otros agentes, se apropian selectivamente de los discursos del campo de producción para *re-localizarlos*, es decir, adaptarlos al nuevo contexto en el que se van a utilizar: la enseñanza en el aula. Finalmente Bernstein consideraba un tercer campo, el campo de la práctica —al que denomina campo de reproducción—, en el que se desarrolla y concreta lo que se ha determinado anteriormente.

Si nos atenemos a esta conceptualización de la práctica de la enseñanza, es lógico que pensemos que lo importante es lo que se resuelve en el campo de producción y en el de recontextualización, pues se da por supuesto que alumnos y profesores serán meros ejecutores de lo que se ha determinado por otras instancias. La verdad es que esta perspectiva subyace, a veces de manera implícita, en muchas de las estrategias de mejora de la educación y en parte de la investigación educativa aplicada (especialmente en las Didácticas específicas), de aquí que la práctica sea un objeto de estudio de menor interés, mien-

tras que la pedagogización del conocimiento y de las formas de transmisión, constituyen el núcleo principal de sus consideraciones. Así, tanto en procesos de reforma institucional, como incluso en la actuación de docentes innovadores o en las propuestas de mejora formuladas por pedagogos y didactas, la intervención se ha centrado en la determinación del mejor currículum y en la producción de materiales adecuados para la enseñanza, acompañada en todo caso con programas de formación y adiestramiento de los profesores, con vistas a dotarlos de técnicas y recursos que garanticen una puesta en práctica apropiada.

Ahora bien, la consideración de la práctica de la enseñanza como una actividad en la que alumnos y profesores básicamente se limitan a reproducir lo que se determina en instancias previas al aula, ha sido cuestionada por diversos autores. Por ejemplo, Goodson (1991), en sus trabajos sobre la Historia del currículum, planteó la idea de que el currículum se construye en diversos ámbitos y niveles, distinguiendo entre el currículum escrito y el currículum como actividad en el aula. Además, llama la atención sobre el peligro de estudiar únicamente el currículum 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, 1991,30). Por su parte, Agustín Escolano (2000), al tratar de la dinámica de los sistemas educativos, 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 currículum 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. Según esto, podríamos decir que el currículum se construye en diversos campos —ámbitos o niveles—, de entre los que cabe destacar el campo del currículum oficial, el campo de los libros de textos y materiales escolares y el campo de la práctica [2].

De esta forma, la práctica de la enseñanza habría de entenderse como un contexto de producción y no meramente de reproducción. Es decir, lo que finalmente se enseña y se aprende no está decidido en el currículum prescrito, ni siquiera en los contenidos y actividades previstas en los libros de texto, sino que, sin negar la incidencia de estos y otros factores, tendríamos que convenir que en la determinación del conocimiento que adquieren los alumnos y de las actividades que se emplean para ello, tiene mucho que ver la acción que se desarrolla en el aula. Así, el conocimiento de las reglas, principios y lógicas que gobiernan la actuación de alumnos y profesores, deviene en un asunto de especial relevancia para la comprensión de los efectos reales de la educación en el contexto escolar. Pero, además, si admitimos

el carácter productivo de la práctica de la enseñanza, puede ocurrir que cambios en el currículum oficial o en otros aspectos externos a lo que acontece en el aula, no afecten a la práctica, o lo hagan de manera muy superficial. De aquí que, como decía Eisner, las estrategias de cambio en la educación, si realmente pretenden un cambio en la formación que reciben los jóvenes escolares, deben implicar también cambios en la actuación de alumnos y profesores en el aula. Cualquier iniciativa en este sentido reclama igualmente una teoría de la acción en el aula, pues no se opera en el vacío, sino sobre una lógica activa que es preciso conocer si se quiere modificar.

Así pues, a tenor del carácter productivo de lo que ocurre en la clase, la necesidad del conocimiento de la práctica de la enseñanza, y, en definitiva, de lo que vengo llamando una teoría de la acción en el aula, se justifica también por el interés que tiene para una adecuada valoración del aprendizaje de los alumnos y, sobre todo, para diseñar estrategias de mejora.

Perspectivas de los estudios sobre la práctica de la enseñanza

En un trabajo publicado recientemente Vinatier y Altet (2008) han sistematizado las distintas perspectivas desde las que se ha abordado la investigación sobre la práctica de la enseñanza en el aula. Desde el paradigma proceso-producto se prestó atención a los efectos observables en el aprendizaje de los alumnos; el enfoque cognitivista concebía el conocimiento como elemento clave de la práctica, centrando su enfoque en el pensamiento del profesor; posteriormente, el

paradigma ecológico puso el acento en la importancia de la *situación*, una perspectiva que fue desarrollada y ampliada más tarde por el paradigma interaccionista, que ha concebido la práctica como una realidad articulada por diversas variables concernientes al profesor, a los alumnos y a la situación de clase.

Con una mirada próxima a este paradigma, pero utilizando también conceptos provenientes del campo de la sociología crítica, en otros trabajos (Merchán, 2009) se han establecido algunos de los principios sobre los que articular una teoría de la acción en el aula. De entre ellos interesa ahora destacar, por una parte, la idea de que la actuación de alumnos y profesores en la clase no responde, exclusiva ni fundamentalmente, a la de quienes acuden a ella para transmitir o adquirir conocimiento, y, por otra, la de que esa actuación tampoco responde necesariamente al pensamiento o las intenciones de los actores. Es decir, el modo en que alumnos y profesores afrontan el desarrollo cotidiano de las clases no siempre se explica por su condición de enseñantes y aprendices, sino que, en no pocas ocasiones, lo hacen en cuanto sujetos histórica y socialmente contextualizados que deben resolver, de manera práctica, situaciones problemáticas en un marco de coacciones y constricciones que limita el desarrollo de planes y objetivos de la acción. El significado de la escolarización no se reduce a sus aspectos cognitivos, sino que abarca también otras dimensiones relacionadas con expectativas sociales y económicas y con conflictos culturales que se hacen presente especialmente en la relación que los alumnos mantienen con la

escuela y en su comportamiento en el aula. Además, la actividad de la enseñanza no se desarrolla en un contexto libremente elegido por alumnos y profesores, sino que debe atenerse a unas circunstancias dadas —espacios, horarios, calificaciones, currículum, tradiciones...— que la condiciona y modela en cierta medida (Jackson, 1991).

Una adecuada conceptualización de la práctica debe distanciarse de planteamientos idealistas y voluntaristas acerca de la intervención de los profesores en el aula. El desarrollo de las clases no solamente está condicionado por las circunstancias enunciadas más arriba, sino que responde también a la lógica de las complejas interacciones entre alumnos y profesores. No cabe pensar que los jóvenes actúan en la clase según la voluntad de los profesores; realmente su comportamiento es relativamente autónomo y, en muchos momentos, entra en contradicción con lo que programan los docentes. De aquí que la actuación de los profesores en el aula esté condicionada por la de los alumnos (Merchán, 2007).

El problema del orden en la clase como factor de la práctica de la enseñanza

En este sentido, en numerosos estudios (vid., por ejemplo, Talis, 2009) se ha puesto de manifiesto que, para los docentes, una de esas situaciones contradictorias y problemáticas es la consecución de un orden que constantemente y en grados diversos tienden a alterar los estudiantes. De la misma forma que ocurre en otros contextos de interacción entre personas, el desarrollo de la enseñanza

en el aula requiere una serie de condiciones que en la mayor parte de los casos no se dan de manera espontánea, sino que es necesario producir [3]. Utilizando una terminología propia del interaccionismo, cabe decir que para que el profesor lleve el gobierno de la clase, debe ser el que defina la situación, determinando, entre otros asuntos, cuál es el orden que se considera apropiado, es decir, qué pueden o no pueden hacer los alumnos. Así, el logro de este objetivo constituye uno de los empeños fundamentales de la acción docente; de hecho, se reconoce como una de las principales habilidades de la profesión y suele ser un referente de la reputación de los profesores, pues la capacidad para gobernar la clase es el primer y principal requisito para la enseñanza.

Ahora bien ¿cuáles son los rasgos que caracterizan el clima ideal del aula? El primero de ellos es, lógicamente, el del reconocimiento de la autoridad del profesor. Se trata de que los alumnos acepten que es el docente el que tiene la competencia para tomar decisiones en la conducción de la clase. Sin embargo, esta aceptación requiere no sólo un mero reconocimiento intelectual —saber que es el profesor el que manda—, sino que debe implicar la obediencia y, consiguientemente, el cumplimiento de cuantas órdenes o instrucciones dicte. El cuestionamiento de esa autoridad o las actuaciones de los alumnos que la debiliten —negándose, por ejemplo, a realizar las actividades que el profesor encarga o interrumpiendo su explicación—, producen en la clase situaciones de inestabilidad que propician la ruptura del orden.

Otro de los rasgos que caracterizan el orden es el silencio de los alumnos, o, más exactamente, el control del habla por parte del profesor. La consecución del silencio es un objetivo primordial para la mayoría de los docentes, sobre todo porque esta situación permite un mayor control de cuanto ocurre en la clase, facilita la identificación de los alumnos díscolos y, en definitiva, sitúa a los profesores en una posición dominante, pues es el único que puede hablar sin previa autorización. El mayor o menor grado de silencio en el aula es un signo de autoridad que refuerza la posición del profesor ante los alumnos y contribuye a su prestigio ante los colegas. En el mismo sentido cabe hablar del movimiento en la clase. La entrada y salida del aula, cualquier desplazamiento que se produzca en su interior o incluso la posición que adoptan los alumnos en la clase, debe ajustarse a unas reglas si se quiere mantener el clima apropiado para la enseñanza. Es cierto que en determinadas prácticas pedagógicas, las que tienen la consideración de ser más progresistas, el movimiento autónomo de los alumnos en la clase no es motivo de conflicto sino incluso signo de identidad; sin embargo, en la mayoría de las aulas rige la política de la quietud, mientras que el movimiento descontrolado es considerado conflictivo.

Sin ánimo de entrar en mayores detalles, puede decirse, en fin, que el orden de la clase requiere un componente fundamental como es la atención de los alumnos. La transmisión y adquisición del conocimiento sólo es posible si el aprendiz centra su atención en el desarrollo de la actividad. Además, el gobierno de la situación pide también que el alumno per-

manezca dispuesto en todo momento a recibir instrucciones y actuar en consecuencia. La desatención, no solamente dificulta el aprendizaje, sino que constituye también un factor de desestabilización de la clase ya que cuestiona la autoridad del profesor —haciendo irrelevante su mensaje— y es el punto de partida de donde suelen derivarse alteraciones significativas del orden.

Contención y producción del orden en la clase

Así pues, el reconocimiento de la autoridad del profesor, el silencio, la quietud y la atención, son los pilares básicos de la situación que definiría el que generalmente es considerado como el clima apropiado para la enseñanza y el desarrollo de las clases. Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, este orden no surge de manera espontánea, ni viene dado de forma natural, sino que es necesario producirlo. La producción y mantenimiento del orden constituye en la práctica un requisito ineludible para la enseñanza y, en muchos casos, se considera un importante referente a la hora de valorar a los docentes. Sin embargo, la tarea es compleja (más en unos contextos que en otros), puesto que en la clase la actitud y práctica de muchos alumnos opera en sentido contrario, es decir, en la producción de situaciones conflictivas. Sin entrar ahora a considerar aquí cuáles son los factores y circunstancias que provocan ese tipo de situaciones [4], lo cierto es que en el desarrollo de las clases el orden se ve alterado con una frecuencia indeseable para el profesor. El desinterés, la falta de atención, hablar con otros, hacer algún tipo de ruido, alborotar, desplazar el mobiliario o

incluso moverse sin autorización por la clase, son formas de comportamiento y actuación en el aula que suponen, no solamente una ruptura del clima de la clase, sino un evidente cuestionamiento de la autoridad del profesor, así como una palpable evidencia de fracaso en el desempeño profesional. Más que los violentos incidentes de los que quizás exageradamente se hacen eco los medios de comunicación, es esta micro-conflictividad la que realmente inquieta a los profesores, influye en su práctica en el aula y, en definitiva, en la enseñanza. De tal manera es así que en no pocos casos el gobierno de la clase constituye el principal problema al que los profesores deben atender y al que supeditan su actuación.

Las estrategias que utilizan los docentes para afrontar la micro-conflictividad que reina en el interior de las aulas son al menos de dos tipos. Unas tienen como objetivo abordar situaciones concretas, es decir resolver las cotidianas y a veces constantes alteraciones del orden normal de la clase, mientras que otras sirven para producir el orden que se pretende. Las primeras, más coyunturales, se ponen en marcha como mecanismos de contención, mientras que las segundas, más estructurales, son mecanismos de producción, incrustados ya en las rutinas pedagógicas que se mantienen, con algunos cambios, desde los orígenes de la escuela de masas. Por ejemplo, ordenar silencio cuando un alumno habla sin autorización o llamarle la atención si se distrae, se encontrarían entre las primeras, mientras que conseguir que no se rompa el silencio o evitar la distracción, se encontraría entre las segundas. Frente a las situaciones

de alteración del orden, las estrategias y técnicas de contención son inevitables si no se quiere perder el control de manera absoluta; se trata de recursos que no son específicos del mundo de la enseñanza y que, de hecho, se utilizan en otros contextos en los que se gobierna a un grupo de personas. Sin embargo, a pesar de sus posibilidades, un uso continuado disminuye considerablemente su eficacia y, sobre todo, agota por estrés a quienes la utilizan. Como saben quienes trabajan diariamente en el aula, mandar constantemente callar a los alumnos, además de acabar resultando un ejercicio inútil, eleva la tensión y la impotencia de los docentes (Lantheaume y Hérou, 2008).

En términos de economía del esfuerzo que realiza el profesor en el aula, la producción del orden resulta más rentable que la mera contención de sus rupturas; sin embargo para ello se requiere la puesta en marcha de estrategias más complejas, capaces de mantenerse activas, no ya durante el desarrollo de una clase, sino a lo largo de un período más prolongado de tiempo. Entre otras cualidades, este tipo de estrategias debe tener la peculiaridad de producir de forma autónoma en los alumnos un tipo de comportamiento que no sólo evite las rupturas, sino que sea acorde con el orden deseable. Es decir, las estrategias de producción no consisten, por ejemplo, en mandar callar a los alumnos, sino en conseguir que no hablen, sin necesidad de que este objetivo se explicita constantemente en el desarrollo de la clase. Además, a diferencia de las estrategias de contención, las de producción del orden deben desarrollarse sin interferir ni alte-

rar de manera significativa los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos que se dan en el aula, de tal forma que se admitan como parte natural de la estructura de la clase, pues, dada su persistencia, podrían acabar anulando o incluso eliminando las tareas relacionadas directa y explícitamente con la enseñanza y el aprendizaje. Dicho más claramente, la principal singularidad de las que se vienen llamando estrategias de producción del orden, consiste en que se trata de actividades de enseñanza que tienen la virtud de servir a la vez para controlar la conducta de los alumnos y para trabajar con los contenidos que se quiere transmitir. En este sentido, la enseñanza queda supeditada al mantenimiento del orden en la clase [5].

Así, el mantenimiento del orden y el control de la conducta de los alumnos se convierte en un elemento central de la configuración de la marcha de la clase. El propio Kant ya consideraba que esta función era, efectivamente, prioritaria, al menos en los primeros años de escolarización. A este respecto, afirmaba que se debe enviar a los niños “a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino de habituarlos a permanecer en silencio y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos” (citado en Dussell y Caruso, 1999, 94). Por su parte, Herbart consideraba también el principio del gobierno, es decir, el mantenimiento del orden y el control de la conducta de los alumnos, como un requisito para la enseñanza, pues sin ello no sería posible la transmisión del conocimiento (o.c., 122).

Enseñanza y producción del orden

La imbricación entre las tareas de gobierno de la clase y las de enseñanza y aprendizaje ha sido puesta de manifiesto también por Kliebard (2002). Para este autor, existe un antagonismo entre dos funciones aparentemente compatibles: la de guardar el orden y la de enseñar. En su opinión este conflicto se resuelve a favor del primero de los términos antagónicos, de manera que “en la práctica el mandamiento de guardar el orden ha llegado a ser tan supremo que simplemente se traga la función de la enseñanza” (o.c.,132). Más aún, Kliebard sugiere que las actividades de enseñanza que persisten a lo largo del tiempo y resisten los embates reformistas, son aquellas que tienen capacidad para mantener el orden en la clase. Por otra parte, 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, las estrategias de producción del orden se superponen con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, confundándose hasta el punto de que no resulta fácil discernir acerca de los objetivos que subyacen en su realización. Abundando

en esta idea ya Herbart sostenía que la clave del gobierno de la clase reside en que:

“Los niños han de estar siempre ocupados porque la ociosidad lleva al desorden y al desenfreno. Será tanto mejor cuando la ocupación consista en trabajo útil (por ejemplo, trabajos manuales o agrícolas). Y aun será mejor cuando con la ocupación se enseñe algo que contribuya a la educación para el porvenir” (citado en Dussell y Caruso, 1999, 122).

Desde esta perspectiva, actividades como la realización y corrección de determinados tipos de ejercicios, las preguntas a los alumnos mientras el profesor explica, el dictado de apuntes o incluso la disposición del espacio de la clase, constituyen en realidad técnicas de control de la conducta. Pero se trata de técnicas singulares, distintas de las que se emplean en lo que he denominado contención del orden, ya que cumplen una doble función, transmitir conocimiento y producir orden. A este respecto, la opinión de Kliebard es clara:

“La razón más persuasiva que puedo aducir para la persistencia de la recitación como el modo predominante de enseñanza es que es una manera razonablemente efectiva de guardar el orden (...). El profesor preguntando y los alumnos respondiendo es una forma de asegurarse el dominio de la clase. Si los estudiantes plantean las preguntas o si se dirigen uno a otro más que al profesor (...), se puede introducir el riesgo de desorden

(...). El predominio de los ejercicios (fichas escolares) es simplemente un ejemplo extremo, aunque familiar, del mismo fenómeno. Los ejercicios son pedagógicamente deplorables, pero persisten porque son instrumentos solventes de control” (Kliebard, 2002, 132).

En el mismo sentido se pronuncia Larry Cuban cuando afirma que:

“Las sillas en hilera, la recitación, la instrucción en gran grupo, los ejercicios y tareas del libro de texto necesitan ser vistos como una serie de soluciones satisfactorias inventadas por los profesores para resolver diariamente los problemas de gobernar a una cantidad de estudiantes mientras también adquieren información y valores” (Cuban, 1984, 250).

El mantenimiento del orden en la clase y el cambio y la continuidad de las prácticas de enseñanza

Si el mantenimiento del orden en la clase es un factor que, de manera implícita o explícita, influye en la configuración de la práctica de la enseñanza, hay que pensar que algo tiene que ver con la existencia de distintos patrones de actividad y con el cambio y la continuidad de las actividades en el aula a lo largo del tiempo. Ya se ha dicho que distintas consideraciones acerca de cuál es el orden apropiado en la clase, hace que los docentes utilicen en mayor o menor medida uno u otro tipo de actividades. Pero, si nos atenemos al concepto más habitual de orden, es bastante probable que en las aulas en las que es más frecuente la rup-

tura, se de un patrón de actividades distinto del de aquellas en las que este tipo de conflictos está menos presente. Sin negar en modo alguno la incidencia de otros factores ni, por supuesto, considerar esta afirmación de manera generalizada, puede decirse que estas variaciones no tienen que ver tanto con las convicciones pedagógicas o didácticas de los profesores, cuanto con el tipo de problemas y grado de dificultad que diariamente deben afrontar en la clase en relación con el control de la conducta de los alumnos. En un conocido estudio sobre cinco escuelas primarias norteamericanas con alumnos provenientes de diversos contextos socio-culturales, Jean Anyon (1999) constató la existencia de distintas pautas de actuación de los profesores. Uno de los criterios que la autora apreció a la hora de valorar esa diversidad fue precisamente el comportamiento de los alumnos en la clase. La resistencia, la posibilidad, o la excelencia, son los términos que utilizó para describir las diferentes formas con las que los alumnos actuaban en el aula, lo que se correspondía con distintas estrategias y prácticas de enseñanza por parte de los profesores. Quizás no disponemos todavía de pruebas empíricas suficientes que permitan establecer una correlación más precisa entre el comportamiento de los alumnos y la actividad de los docentes en el aula, pero, en todo caso, este y otros estudios apuntan con fundamento en esa dirección [6].

En la anterior cita de unas palabras de Kliebard, se afirmaba que la continuidad de ciertas prácticas de enseñanza se explica por su capacidad para lograr el orden en el aula. Si esto es así, parece razo-

nable pensar que su vigencia caduca cuando, por algún motivo, pierden esa virtud, es decir, cuando no sirven como estrategia de producción del orden; así mismo, ocurre que nuevas estrategias se incorporan a la práctica de la enseñanza en la medida en que aportan nuevas soluciones a las dificultades de control que surgen cuando se modifican aspectos significativos del contexto en el que se produce la enseñanza. Del mismo modo, cabe pensar que la adopción por parte de los profesores de nuevas propuestas sobre métodos de enseñanza, depende en buena medida de su mayor o menor eficacia para afrontar el problema del control de la conducta de los alumnos.

Estas consideraciones nos sitúan en la cuestión del cambio de la práctica y de la relación que esta problemática tiene con el reto de la contención y producción del orden en la clase. Es oportuno recordar aquí cómo Escolano (2002) se ha referido a la actividad de la enseñanza como una tarea en la que el docente trata de dar soluciones prácticas a las situaciones y problemas con los que ese encuentra en su desempeño. Naturalmente, el control de la conducta de los alumnos no es el único de ellos, pero, como se viene sosteniendo en este artículo, en determinadas circunstancias, constituye un aspecto central de la dinámica de la clase. En este sentido –sin excluir, insisto, la incidencia de otros factores–, los cambios y las continuidades en la práctica de la enseñanza pueden entenderse como resultado de la adaptación que los docentes realizan a las alteraciones que se producen en relación con la conducta de los alumnos en la clase. Por una parte, en lo que respecta al

cambio, las transformaciones que ocurren en el sistema de escolarización suponen, entre otras novedades, la incorporación de nuevos sujetos al mundo de la escuela, colectivos que mantienen formas específicas de relación con el hecho escolar, lo que se traduce en nuevas pautas de comportamiento en la clase. Es el caso, por ejemplo, de lo acontecido en los últimos años con la ampliación de la escolarización obligatoria en la etapa secundaria (Feito, 1990). Por otra parte, la identidad de los alumnos y de sus expectativas respecto de la escuela, no deben entenderse como algo estático, sino que cambia con el tiempo en función de nuevos contextos históricos, sociales y culturales. Lo que explica también que cambie la disposición y actuación de los alumnos en el aula. En la medida en que, por esta u otras razones, las estrategias de producción del orden se vuelven obsoletas, la necesidad de afrontar los problemas de gobierno hace que los docentes ensayen nuevas fórmulas que, si resultan eficaces, a largo plazo pueden acabar generalizándose y consolidándose como rutinas de la práctica de la enseñanza en el aula.

Por el contrario, la continuidad de ciertas estrategias, y las dificultades que tienen los nuevos métodos de enseñanza para extenderse, se explicaría, en un caso, por su capacidad para ayudar a resolver con éxito la gestión de la clase y, en el otro, precisamente por sus insuficiencias de cara a cumplir ese mismo objetivo. El predominio de la continuidad sobre el cambio y las dificultades de generalización que encuentran en la práctica las iniciativas de reforma e innovación de la enseñanza, ha sido puesto de manifiesto por

numerosos estudios. Los trabajos ya citados de Kliebard y Cuban indican cómo en el caso de los Estados Unidos de América, tanto las reformas puestas en marcha por distintos gobiernos, como las actuaciones de grupos de la llamada Pedagogía Progresista, apenas han supuesto cambios significativos en la práctica de la enseñanza en el aula. Por su parte, Kahn y Rey (2008), analizando la incidencia que en la práctica de la enseñanza tienen ciertas iniciativas políticas de cambio en los sistemas educativos de Bélgica y Québec, llegan a una conclusión bastante similar. En fin, el estudio de Ángel Pérez Gómez (1997) sobre el proceso de innovación y reforma del ciclo superior de la EGB en Andalucía, abunda en la tesis de las dificultades y limitaciones que tiene la introducción y generalización de nuevos métodos de enseñanza en el campo de la práctica.

¿Por qué encuentran tanta resistencia los métodos de enseñanza más activos e innovadores cuando se trata de generalizarlos en la práctica? Los ya citados Kahn y Rey, sostienen que, independientemente de que los docentes se identifiquen con estos métodos, actúan de manera diferente a sus propias convicciones por efecto de las múltiples constricciones que pesan sobre ellos en el ejercicio de la docencia en el aula; entre esas limitaciones subrayan las que provienen de las tareas de gestión de la clase y de las de neutralización de los alumnos disruptivos. Mucho antes, John Dewey, analizando también las razones del fracaso de muchos planes de reforma, advertía de la existencia de un irresoluble conflicto entre las propuestas innovadoras y la es-

estructura de la escolarización. Siguiendo este argumento, recordemos que Kliebard (2002) ha señalado cómo ese conflicto al que aludía Dewey se concreta en el hecho de que los docentes deben atender simultáneamente a los imperativos de enseñar y guardar el orden. En la práctica, sin embargo, suele ocurrir que el problema del mantenimiento del orden acaba imponiéndose sobre las tareas de la enseñanza. En este sentido, puede decirse que los métodos reformistas, lejos de resolver satisfactoriamente los problemas de gobierno de la clase, amenazan el orden, de manera que son muy pocos los docentes que finalmente se atreven a introducirlos en su práctica, pues acaban desestabilizando el precario clima del aula.

Conclusión

En definitiva, frente a lo que suele ser habitual, la práctica de la enseñanza no es una actividad que pueda entenderse exclusivamente en función de la transmisión y adquisición del conocimiento. Tampoco cabe pensar que la actuación del profesor o profesora en el aula responda básicamente a sus convicciones y creencias acerca de cuál es el modo más adecuado de desarrollar la clase. Lejos de esta lectura idealista de la realidad, la práctica de la enseñanza debe entenderse como la respuesta (o conjunto de respuestas) a una situación que alumnos y profesores deben afrontar en un marco de limitaciones. Sin duda, la situación viene definida en gran medida por los supuestos básicos de la escolarización; pero, junto a estos implícitos, intervienen otros factores de distinta naturaleza que inciden de manera desigual en la actividad de la clase. Como aquí se ha planteado, el

problema del mantenimiento del orden en la clase y, por tanto, el control de la conducta de los alumnos, constituye una pieza clave en la configuración de la práctica de la enseñanza y, en definitiva, en la selección del tipo de tareas que alumnos y profesores desarrollan en el aula. Por lo demás, el cambio y la continuidad de las rutinas escolares tiene mucho que ver con el cambio o continuidad de las circunstancias que generan conflicto en la clase y con su mayor o menor capacidad para producir el orden requerido en el aula.

Dirección para la correspondencia: F. Javier Merchán Iglesias, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia, s/n 41013 Sevilla. E-mail: jmerchan@us.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.X.2010

Notas

- [1] Las investigaciones sobre prácticas escolares se han desarrollado desde diversos campos, sobre todo en Estados Unidos; a este respecto, además de algunos clásicos imprescindibles (Doyle, 1985; Jackson, 1991; Stodolsky, 1991), cabe citar, entre otros, los nombres y trabajos de Kliebard (2002), Cuban (1984 y 2007), Tyack y Tobin (1994) y Tyack y Cuban (2001). Fuera de este ámbito territorial puede verse, por ejemplo, Depapepe (2000) o Dussel y Caruso, (1999) y, más recientemente, Talbot (2008) Vinatier y Altet (2008). Otras contribuciones a este campo de estudio pueden verse en Merchán (2005, 2007 y 2009).
- [2] A este respecto, puede verse también Merchán (2002).
- [3] Según las características de los alumnos, hay casos en los que buena parte del orden está dado y otros, la mayoría, en los que hay que producirlo.
- [4] A ese respecto puede verse, por ejemplo, Willis (1988); Anyon (1999); Feito (1990) y, más recientemente, Carrá y Faggianelli (2006).
- [5] Aunque anteriormente he descrito de forma somera en qué consiste el orden en la clase, conviene aclarar que me refiero al concepto de orden que se considera pro-

totípico dentro y fuera de la escuela. Es cierto, sin embargo, que en ciertos círculos se admite y valora otro tipo de orden en la clase. En este sentido conviene precisar que el tipo de actividades de enseñanza que tienen capacidad para producir orden varían en función del concepto de orden que consideremos. En este artículo se trabaja con el concepto de orden más extendido y persistente.

- [6] A este respecto puede verse también, Becker (1997); Merchán (2005); Specogna y Caens-Martin (2008) y Hoadley (2008).

Bibliografía

- ANYON, J. (1999) Clase social y conocimiento escolar, en FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (ed.) *Sociología de la educación* (Barcelona, Ariel), pp. 566-592.
- BECKER, H. S. (1997) Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves, en FORQUIN, J. C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (Paris, Bruselas, De Boeck Université), pp. 257-270.
- BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad* (Madrid, Morata).
- CARRA, C. y FAGGIANELLI, D. (2006) *École et violences. Problèmes politiques et sociaux*, 993, Avril (Paris, La documentation française).
- CUBAN, L. (1984) *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980* (New York, Longman).
- CUBAN, L. (2007) Hugging the middle. Teaching in an era of testing and accountability, 1980-2005, *Education Policy Analysis Archives*, 15:1. Ver en <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n1/> (Consultado el 25.10. 2009).
- CUESTA, R. (1998) *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* (Madrid, Akal).
- DEPAEPE, M. (2000) *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools- Belgium, 1880-1970* (Leuven, Leuven University Press).
- DOYLE, W. (1985) La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado, *Revista de Educación*, 277, pp. 29-42.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula* (Buenos Aires, Santillana).
- EISNER, E. W. (1992) Educational Reform and the Ecology of schooling, *Teachers College Record*, 93: 4, pp. 610-627.
- ESCOLANO, A. (2000) Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros, *Revista de Educación*, número monográfico sobre "La educación española en el siglo XX", pp. 201-218.
- ESCOLANO, A. (2002) *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (Madrid, Biblioteca Nueva).
- FEITO, R. (1990) El problema del orden en las aulas. Un estudio de caso referido a la enseñanza media, *Revista de Educación*, 291, pp. 303-319.
- GOODSON, I. F. (1991) La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum, *Revista de Educación*, 295, pp. 7-37.
- HOADLEY, U. (2008) Social class and pedagogy: a model for the investigation of pedagogic variation, *British Journal of Sociology of Education*, 29: 1, pp. 63-78.
- JACKSON, Ph. W. (1991) *La vida en las aulas* (Madrid, Morata-Paideia).
- KAHN, S. y REY, B. (2008) Injonctions politiques et pratiques enseignants, le cas de la mise en place des cycles en Belgique et au Québec, en TALBOT, L. (coord.) *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition* (Paris, L'Harmattan).
- KLIEBARD, H. M. (2002) *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century* (New York, Teacher College Press).
- LANTHEAUME, F. y HÉLOU, C. (2008) *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique de travail enseignant* (Paris, Presses Universitaires de France).
- MERCHÁN, F. J. (2002) El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 41-54.
- MERCHÁN, F. J. (2005) *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia* (Barcelona, Octaedro).
- MERCHÁN, F. J. (2007) El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la ense-

ñanza, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, pp. 33-51.

MERCHÁN, F. J. (2009) La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula, *Revista Iberoamericana de Educación*, 48:6. Ver en <http://www.rieoei.org/2679.htm> (Consultado el 25.10.2009).

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).

SPECOGNA, A. y CAENS-MARTIN, S. (2008) Que révèle de l'activité enseignant le croisement entre une analyse des interactions verbales *in situ* de la séance et un entretien de co-explicitation?, en VINATIER, I. y ALTET, M. (dirs.) *Analyser et comprendre la pratique enseignant* (Rennes, Presses Universitaires de Rennes), pp. 91-112.

STODOLSKY, S. S. (1991) *La importancia del contenido. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales* (Madrid, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia).

TALBOT, L. (Coord.) (2008) *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition* (Paris, L'Harmattan).

TALIS (OCDE) (2009) *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009* (Madrid, Ministerio de Educación. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación).

TYACK, D. y CUBAN, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (México, Fondo de Cultura Económica).

TYACK, D. y TOBIN, W. (1994) The Grammar of Schooling, Why Has it Been so Hard to Change?, *American Educational Research Journal*, XXXI, pp. 435-479.

VINATIER, I. y ALTET, M. (dirs.) (2008) *Analyser et comprendre la pratique enseignant* (Rennes, Presses universitaires de Rennes).

WILLIS, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar* (Madrid, Akal).

WOODS, P. (1997) Les strategies de "survie" des enseignants, en FORQUIN, J. C. (ed.) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (Paris, Bruselas, De Boeck Université), pp. 351-376.

Resumen:

Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase

En este artículo se destaca, en primer lugar, la importancia que tiene el estudio de la práctica de la enseñanza en el aula. Tras señalar las dificultades metodológicas y conceptuales que plantea la investigación en este campo, se sostiene la necesidad de disponer de un marco explicativo de la actuación de profesores y alumnos en la clase, es decir, de una teoría de la acción en el aula. En este marco, se aborda la cuestión del gobierno de la conducta de los alumnos y del mantenimiento del orden como un factor relevante de la configuración y determinación de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes y, en definitiva, de las actividades que se desarrollan en la clase. Finalmente se apunta que el uso de métodos de enseñanza más tradicionales o más innovadores, tiene mucho que ver con el problema del control de la conducta de los alumnos en el aula.

Descriptor: práctica de la enseñanza, conducta de los alumnos, gobierno de la clase, cambio, orden, investigación educativa.

Summary:

Practice of teaching and government of the classroom

This article emphasizes, firstly, the importance of studying the practice of teaching in the classroom. After noting the methodological difficulties and the conceptual difficulties that raise the research in this field, stressing the need for an explanatory framework for the performance

of teachers and students in the classroom, that is to say, a theory of action in the classroom. In this framework, it is tackled the problem of governing the conduct of students and the maintenance of order as a relevant factor in the determination and configuration of the teaching strategies used by teachers and, in short, in the activities that are developed in the classroom. Finally, it is posed that the use of methods of teaching more traditional or more innovative is related to the control of student behavior in the classroom.

Key Words: practice of teaching, behaviour of students, government of the classroom, change, order, educational research.