

EL OBJETO DE LA DIDÁCTICA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Francisco Javier Merchán Iglesias

Universidad de Sevilla

RESUMEN

En este artículo se señala la necesidad de revisar la formación inicial y permanente del profesorado en el campo de las Didácticas específicas, incorporando o ampliando el tratamiento de algunas temáticas y adoptando nuevas perspectivas más acordes con el tipo de trabajo que realmente desarrollan los docentes en el aula. Esta revisión se justifica sobre la base de los cambios producidos en las características del alumnado y en las tareas que deben desempeñar en el aula, pero, sobre todo, en el hecho de que el contenido de la formación didáctica debe centrarse no tanto en la elaboración de propuestas curriculares, como suele ser habitual, como en el análisis y mejora de las prácticas escolares.

Palabras clave: Formación del profesorado, Didácticas específicas, Prácticas escolares.

ABSTRACT

This article points out the need to revise the initial and in service training of teachers in the field of Specific Methodologies, adding or extending the analysis of some issues and adopting new perspectives according to the work that teachers really develop in the classroom. This revision is justified because of the changes in pupils' characteristics and in the role that the teacher must play in the classroom, but mainly because the methodology contents ought to focus more on the analysis and improvement of school practice than on curricular proposals.

Key Words: Teacher training, Specific Didactics, School Practice.

El lugar y la importancia de las Didácticas específicas en la formación del profesorado parece un asunto sobre el que existe un alto grado de consenso tanto entre los expertos en la formación de los docentes como entre los alumnos que cursan estudios relacionados con la enseñanza o entre los propios profesores en ejercicio cuando se plantean actividades de formación permanente. Otra cosa distinta ocurre cuando de lo que se trata es del sentido y de los contenidos de dicha formación, aquí, aunque existe una tendencia dominante —reflejada, por ejemplo, en los programas de las asignaturas o en los planes de formación desarrollados por los Centros del Profesorado—, es necesario someter a discusión esas perspectivas y suscitar nuevas líneas de actuación, por más que las inercias, los hábitos y las rutinas de uno y otro campo —el de la formación inicial y el de la formación permanente— nos impidan a veces formular cuestiones que permitan mejorar la formación que se imparte. La revisión de la orientación que tiene la formación del profesorado no es en cualquier caso un ejercicio gratuito de impugnación de lo dado sino que resulta una tarea obligada si tenemos en cuenta el carácter dinámico, cambiante, de la realidad educativa y si concebimos la Didáctica como un cuerpo de conocimientos abierto que reformula permanentemente no sólo sus métodos y líneas de investigación sino también su propio objeto de estudio.

Es cierto que, en lo que respecta a las prácticas escolares, si examinamos la trayectoria histórica del *modo tecnocrático de educación de masas*¹ vemos que domina el cambio sobre la continuidad (Cuban, 1984; Depaepe, 2000) y que, por lo tanto, a pesar de las apariencias, lo que ocurre en el interior de las aulas se repite un año tras otro y se reproduce de manera muy similar en la mayor parte de los países del ámbito occidental. En este sentido puede afirmarse que la historia de la educación no es una historia de progreso tal y como habitualmente se nos presenta, y que el balance de los planes de reforma e innovación impulsados desde las administraciones educativas o incluso desde colectivos avanzados de profesores, no es precisamente optimista pues las iniciativas de cambio apenas erosionan la superficie de la enseñanza y en el caso de que produzcan efectos de mayor calado su incidencia se reduce a grupos minoritarios de centros y profesores, sin que lleguen a generalizarse. No es este el lugar para adentrarnos en el estudio de las circunstancias que explican el continuismo que caracteriza a las prácticas escolares y las dificultades que realmente encuentran los planes de reforma para modificar la realidad escolar², baste dejar apuntado que en la determinación de lo que realmente sucede en el desarrollo de las clases influyen decisivamente factores de la organización escolar a los que habitualmente se les presta poca atención, los que David Tyack y William Tobin (1994) denominaron la “gramática de la escuela” para referirse a los horarios, al calendario, al espacio, disciplinas escolares, exámenes, grados, etc., de aquí que el cambio de la

práctica tropiece generalmente con rutinas sólidamente asentadas y, sobre todo, eficaces en la gestión de la vida en las aulas, que apenas son alteradas.

Ahora bien, la inmutabilidad de las prácticas escolares —adjetivo que puede extenderse también al currículum oficial (Merchán, 2000) o a los libros de texto (Mainer, 1995)— no es en modo alguno absoluta sino que a lo largo de la historia es posible apreciar algunos cambios que se producen de forma muy lenta y no siempre en un sentido convergente con los proyectos críticos para la educación. El estudio de estos procesos de cambio y del fracaso de otros intentos es tarea primordial para la Didáctica, pues esto nos permite situar las condiciones en las que la realidad pudiera ser susceptible de transformación, así como los límites y posibilidades de que esa empresa pueda avanzar con éxito en las circunstancias en las que existe hoy la escuela de las sociedades capitalistas. No cabe duda de que las transformaciones de los sistemas educativos impulsadas por las políticas de escolarización constituyen un factor de primer orden en la modificación de las prácticas escolares, sobre todo cuando sucede que se incorporan a las aulas y a la enseñanza académica alumnos procedentes de contextos socioculturales anteriormente excluidos de los centros escolares o que estaban encuadrados en estudios profesionales de muy distinta naturaleza a los de carácter académico. Es, por ejemplo, el caso ocurrido recientemente en España con la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años según el modelo de escuela comprensiva. Como se sabe, con esta fórmula se incluía a todos los alumnos en un tipo de estudios de orientación claramente académica, impartido además en parte por profesores y profesoras —los que procedían del antiguo cuerpo del BUP— acostumbrados a tratar con otro tipo de estudiantes, lo cual ha generado situaciones novedosas en el aula. 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, 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— sino porque rechazan la aculturación que les impone la escuela, desarrollando prácticas de sabotaje y políticas de resistencia (Willis, 1988).

Por lo tanto, siendo el origen social un elemento importante en la definición de las conductas de los alumnos en la clase, la aparición en las aulas de la educación secundaria de situaciones para muchos desconocidas hasta hace poco, produce como decía anteriormente un nuevo marco de interacciones y, por este motivo, pero también por otros, induce a un cambio significativo en el papel de los profesores que se ven en la tesitura de resolver problemas que a veces tiene poca relación con la transmisión del conocimiento. La verdad es que esta circunstancia con ser importante afecta principalmente a un limitado número de aulas y profesores, concretamente al tramo de la Educación Secundaria Obligatoria, si bien es cierto que al tratarse de edades en las que se configura la identidad socio-cultural y personal de los alumnos, los posibles conflictos tienen una magnitud desconocida en los tramos de edad inferiores y superiores. Otros cambios en la identidad de los alumnos, de primaria y de secundaria, no guardan una relación directa con su origen social sino que tienen que ver con las pautas dominantes en el campo de la comunicación y el consumo. La potencia de los medios de comunicación de masas y la centralidad del lenguaje audiovisual característico del medio televisivo hace mella en las pautas de comportamiento de niños y jóvenes e incide de manera significativa en el modo en que se relacionan con la cultura escolar que obedece a patrones muy distintos. A este respecto se ha señalado (Viñao, 2004) que los alumnos poseen hoy menos capacidad de concentración, les resulta difícil mantener la atención, habituados como están a lo que Viñao denomina mentalidad televisivo-publicitaria. Por otra parte a medida que la infancia y juventud se ha ido convirtiendo cada vez en mayor medida en objeto preferente de atención de la lógica del consumo, parece que se extiende entre sus hábitos la perspectiva de la satisfacción inmediata de apetencias e intereses, algo que contrasta nuevamente con el mundo propio de la cultura escolar que, aunque ha sido afectada también por esta dinámica mercantil, se caracteriza por ofrecer recompensas diferidas en el tiempo a cambio de esfuerzos cotidianos y prolongados. Además, la devaluación de los títulos escolares (Bourdieu, 2000a), reduce enormemente el valor de esas recompensas, provocando que para muchos alumnos, en un cálculo generalmente inconsciente, no resulte rentable el esfuerzo que se requiere para obtener unos títulos que en poco mejorará su posición social de origen, sobre todo si en el ámbito familiar no se dispone del capital social adecuado para sacarle suficiente partido.

Estos factores y otros como las transformaciones que se están produciendo en el modelo convencional de familia, afectan necesariamente a la identidad de la infancia y afectan también a la identidad de los alumnos y de esta forma inciden en la enseñanza pues se producen nuevos modos de interacción con el conocimiento, con la cultura de la escuela, con los docentes y, en definitiva, con el hecho mismo de la educación escolarizada, novedades que inciden claramente en el comportamiento de los alumnos en el aula y en el desarrollo de las clases.

Significa esto que la formación de los docentes no puede sustraerse hoy al conocimiento de estas nuevas identidades y de estas nuevas formas de relación de los niños y jóvenes con la escuela, pues no se trata de un asunto de interés exclusivo para las investigaciones académicas sino que es un conocimiento que puede ayudar a explorar y comprender la misteriosa caja negra de lo que realmente ocurre en las aulas. La hegemonía de la perspectiva psicológica en la formación permanente e inicial de los docentes, que se manifiesta, por ejemplo, en la sobre abundancia de horas dedicadas a la psicología infantil y juvenil en los planes de estudio y de formación, es la que nos hace abordar los comportamientos de los alumnos en el aula con planteamientos que a mi modo de ver resultan inadecuados pues, sin negar el componente psicológico que efectivamente tienen, de esa forma se ignora el componente de construcción socio-histórica y cultural que en todo caso tiene los niños y las niñas que ocupan las sillas y mesas en nuestros centros escolares (Pereyra, 2002). Así, si la actitud y disposición de los alumnos en relación con la escuela y la enseñanza no es un asunto que tenga que ver de modo exclusivo ni quizás principal con su estructura psicológica sino también con las circunstancias socio-históricas y los contextos culturales que modelan la identidad de los sujetos, es evidente que para la mejor comprensión de sus comportamientos en la clase se hace necesario abundar en el estudio de estos procesos de configuración de la infancia y del alumnado, lo cuál contribuirá notablemente además a orientar la intervención de los docentes.

En el panorama continuista que como he dicho anteriormente domina en la historia de las prácticas, vemos, sin embargo que hay cambios no tanto relacionados con las propuestas y planes de reformas sino con las circunstancias básicas del modo de escolarización como es el caso de las características socio-culturales de los alumnos y alumnas que pueblan los centros escolares, lo cual justifica sobradamente que este asunto sea objeto de atención en la formación inicial y permanente de profesores y profesoras. Pero al tratar de ese tema he destacado el interés que tiene por cuanto la configuración de nuevos tipos de alumnos tiene significativas implicaciones sobre las pautas de interacción en el aula, lo que obliga a su vez a los profesores a desempeñar tareas inéditas en el desarrollo de las clases o a realizar las mismas de otra manera, en definitiva, a modificar en uno u otro sentido su papel en el aula. En realidad la enseñanza suele estar orientada por los propios profesores pero su actuación no responde exclusivamente a intenciones o a una planificación más o menos pensada, sino que depende también de la actuación de los alumnos, de manera que su papel tiene que ir reconstruyéndose en la medida en que cambien los patrones de comportamiento de los estudiantes (Merchán, 2002). Precisamente las formas habituales de enseñanza y el papel que en ella juegan los profesores han ido modelándose en una secuencia de ensayo-error a través de la cual se consolidan prácticas eficaces para afrontar el diario quehacer en las aulas y se descartan fórmulas que

aunque estén avaladas por argumentos pedagógicos consistentes desde el punto de vista de la racionalidad, se revelan incompetentes en el campo de la práctica. Ese continuo trasiego de los profesores con la realidad es en la práctica el verdadero motor de los cambios y las continuidades, y explica una u otra dinámica en función de la pertinencia de su actuación para responder, en el rígido marco de la escuela, a los requerimientos fundamentales del oficio: la transmisión del conocimiento, el examen y el control de la conducta de los alumnos.

No cabe duda de que formalmente, al menos en la enseñanza, el papel de maestros y profesores se centra en la trasmisión del conocimiento, pero verdaderamente, dada las peculiaridades de la escolarización, no es ésta la única ni a veces la principal tarea que tienen que desempeñar, en este sentido —abusando quizás del significado de las palabras— puede decirse que los docentes no son sólo enseñantes. Siendo el caso de que la escuela concentra en las aulas a un elevado número de chicos y chicas que generalmente no asisten de forma voluntaria —lo cual, por cierto, no debe olvidarse (Barnes, 1994)— ni tienen siempre el mismo interés por aprender, la gestión del tiempo de permanencia así como el mantenimiento del orden se convierte en primer objetivo de la actuación de los profesores, sobreponiéndose incluso en determinadas condiciones al de la transmisión del conocimiento o enseñanza en sentido estricto. El gobierno de la clase constituye dentro de la profesión docente un signo del grado de excelencia, se trata de conseguir lo que los profesores llaman un clima adecuado para la enseñanza, pues se supone que de otra forma no es posible la transmisión del conocimiento, así las condiciones apropiadas para la transmisión y adquisición de conocimiento se confunden con las condiciones de gobernabilidad de las situaciones cotidianas, pues dada la artificiosidad de la vida escolar un objetivo fundamental de la actuación de los docentes es producir el clima que consideran apropiado para el aprendizaje. Esta simbiosis entre el gobierno de la vida en las aulas y la producción de condiciones apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje se concreta en una serie de rasgos que son los que caracterizan lo que los profesores consideran el clima ideal de la clase. El primero de ellos es, evidentemente, el ejercicio de la autoridad, condición que parece imprescindible a la hora de transmitir el conocimiento en el contexto escolar (aunque no ocurre igual en otros contextos). Otro de los elementos constitutivos del orden en la clase es el silencio o más exactamente, el control del habla por parte del profesor. Salvo en determinadas situaciones, no parece razonable que cada uno de los presentes en el aula hable cuando quiera pues sería imposible, por ejemplo, dar instrucciones, mantener una conversación o escuchar al profesor o a algún alumno que tuviera algo de que informar a los demás; por otra parte el control sobre el habla no se refiere exclusivamente a la regulación del momento y persona que puede decir algo sino también al contenido de lo que se dice (Jackson, 1991). En el mismo sentido cabe hablar del movimiento de los alumnos en la

clase. A este respecto se admite también que para el buen gobierno de la concentración de niños o jóvenes que se produce en el aula es conveniente ordenar la entrada y salida así como sus desplazamientos interiores; admitir que estos movimientos se desarrollen según el criterio de cada uno de los alumnos podría suponer riesgos de inciertas consecuencias como, por ejemplo, el de que muchos (o todos) decidieran por su cuenta abandonar la clase en un momento determinado lo cual entraría en contradicción con la obligatoriedad de la asistencia a clase. 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 domina la quietud sobre el movimiento y éste suele ser motivo y signo de conflictividad.

Pero la enseñanza-aprendizaje y el gobierno de la clase en el contexto escolar no sólo requieren condiciones relativas a comportamientos visibles de los alumnos —como el habla y el movimiento— sino que precisa de otras inicialmente menos evidentes pero seguramente más importantes. Me refiero, por ejemplo, a la atención de los alumnos, asunto al que los profesores conceden gran importancia pues junto con la predisposición positiva se considera ésta una condición inexcusable: si los alumnos no prestan atención, por ejemplo, a lo que dice el profesor, o a lo que lee o dice algún compañero, es difícil que haya aprendizaje. También este rasgo distintivo de lo que se conviene en considerar un clima ideal de clase —los alumnos atentos—, no es sólo un factor decisivo en la adquisición del conocimiento, sino que también es importante a la hora de afrontar el gobierno de la clase y el control de la conducta de los alumnos. Fijando la atención de los alumnos en aquello que interesa a los profesores, consiguen un mayor grado de control sobre su actuación en el aula mientras que, por el contrario, la dispersión de la atención en asuntos ajenos a lo que dirige el profesor los sitúa fuera de su dominio, lo cual suele ser el origen de alteraciones indeseables en el desarrollo de las clases. La conquista de la mente de los alumnos se convierte así en una pieza decisiva para el gobierno de la clase, atraer su atención significa polarizar sus energías en un sentido que interesa al orden en el aula, mientras que, por el contrario, manejar a un conjunto de personas cuyo pensamiento está centrado en cuestiones distintas a las que pretende la autoridad suele ser motivo de conflicto. Los buenos profesores son aquellos capaces de mantener atentos a los alumnos, no sólo porque de esta forma aprenden más sino también porque tienen más facilidad para controlar el transcurrir de la clase.

Claro que si miramos en el interior de las aulas mientras se desarrolla la enseñanza de cualquier materia, vemos una realidad muy distinta, a la que se ha descrito más arriba, vemos que este clima que se considera ideal está lejos de conseguirse en muchos casos y, por supuesto, en todo momento, el comportamiento de los alumnos no responde a lo que los profesores quisieran y el control

de su conducta se convierte entonces en un problema de extraordinaria magnitud, en un motivo de desasosiego e intranquilidad. Este es un hecho que manifiestan claramente los profesores cuando hablan de las dificultades que encuentran en el desarrollo de la actividad docente y es un tema que aparece cada vez con más frecuencia en los medios de comunicación.

El contraste entre el comportamiento de los alumnos y el deseo de los profesores hace de la clase un conflicto y del control un polo que articula una parte importante de los acontecimientos que se suceden en la clase. Efectivamente, si bien el mantenimiento del orden y la disciplina en el aula ha constituido siempre un asunto de la mayor importancia en el ejercicio de la docencia, en los últimos años el problema adquiere especial protagonismo en los debates sobre la escuela y la enseñanza. Por una parte los medios de comunicación destacan con frecuencia la comisión de actos violentos y los conflictos que suceden en el entorno escolar, sucesos que quizás en otro tiempo apenas merecían por su parte alguna consideración, además el hecho de que frente a la violencia legítima que normalmente practicaba y practica la institución escolar sobre los alumnos, se haya extendido la que ellos practican sobre la escuela y sobre los profesores, —y que se considera, por supuesto, ilegítima— ha convertido la conflictividad escolar en un fenómeno nuevo que revela un aspecto relativamente desconocido y oculto de una institución que tradicionalmente se consideraba por definición al margen de estas situaciones; todo ello, en fin, ha dado pie a que el asunto se convierta en un objeto de estudio hasta ahora poco explorado. En cualquier caso lo cierto es que para los profesores el control de la clase constituye hoy un problema de primera magnitud³, lo cual se debe fundamentalmente a la mayor conflictividad de los alumnos y no tanto a factores atribuibles a los propios docentes, es decir, la razón de que el problema del gobierno y control de la clase haya tomado la importancia que tiene —especialmente en la enseñanza secundaria obligatoria— habría que atribuirla a los cambios producidos en el comportamiento de los alumnos. A este respecto, refiriéndose al caso de España, Feito (1990) considera que el aumento de la indisciplina en las aulas tiene relación con la universalización de la enseñanza secundaria, ya que, por una parte, escolariza por primera vez en enseñanzas no profesionales a alumnos provenientes de un medio social y cultura que tiene patrones de conducta muy distinto a los que dominan en el contexto escolar, y, por otra, incorpora a los centros escolares a grupos de población hasta entonces excluidos en un tramo de edad en el que se está configurando su identidad social y cultural y, por lo tanto, su capacidad de confrontación.

Según se ha dicho, los estudios más solventes sobre este asunto ponen de manifiesto que, efectivamente, los problemas de control y gobierno de la clase suelen darse con más intensidad en unos contextos que en otros, concretamente se acentúan en los centros escolares de clases populares y de barrios marginales

y dentro del mismo centro en los cursos de enseñanza obligatoria frente a los de enseñanza post-obligatoria, un dato que puede corroborarse con lo que se dijo anteriormente sobre el grado de preocupación de los profesores por este problema.

A pesar de que el componente social de la conflictividad escolar es un hecho evidente y decisivo (aunque no único), no suele tenerse muy en cuenta en los discursos y prácticas oficiales y dominantes en el tratamiento del problema, desde estas perspectivas se considera la indisciplina de los alumnos como una desviación, como una anormalidad del individuo que puede corregirse, por tanto, con un tratamiento psicológico adecuado pues de lo que se trata es de integrarlo en un orden que no se cuestiona. Por otra parte, en un alarde de tecnicismo, se sostiene también que la tarea de sujeción de los alumnos indisciplinados requiere de unas habilidades de las que habitualmente carecen los profesores, de aquí que la solución de estos problemas deba abordarse suministrándoles una formación adecuada, de manera que, según esto, la conversión de unos y la preparación de los otros, sería la estrategia que resolvería la conflictividad escolar.

Los profesores y profesoras en activos saben que la realidad es mucho más compleja, y es que, como he dicho, los llamados problemas de disciplina que suelen presentarse en el desarrollo cotidiano de las clases son de otra naturaleza, no se trataría tanto de conductas desviadas cuanto de prácticas de resistencia. Efectivamente, las causas de la conflictividad escolar deben situarse en un contexto histórico en el que cambia el lugar y el significado de la escuela, ahora la institución se hace cada vez más permeable al mundo exterior lo que facilita que en su seno se reproduzcan conflictos propios del entorno, conflictos que anteriormente quedaban fuera debido a que la consideración que tenía de lugar específico para el depósito y transmisión de la cultura, de santuario, la mantenía ajena, sin apenas contaminarse, mientras que hoy, por el contrario, al tiempo que pierde legitimidad, la escuela es atravesada por prácticas socioculturales muy diversas (Carra, 2002). De aquí —y esta es otra de las causas de la conflictividad escolar— que tenga cada vez más importancia la confrontación que se produce entre los patrones culturales y las formas de comportamiento de los jóvenes, especialmente de los recién ingresados desde las clases populares —pero no sólo de ellos— con los que rigen en el contexto escolar, más afines a sectores de las clases medias.

Lo cierto es que la conflictividad en el medio escolar es asunto de primer orden, y no me refiero a acontecimientos especialmente violentos o llamativos que son los que atraen la atención de los medios de comunicación sino a otros que de manera continuada alteran el orden en la clase e impiden que se dé el clima que los profesores consideran necesario para la enseñanza y el aprendizaje, no son conflictos particularmente llamativos, sino micro-conflictos que acaban condicionando el trabajo de los profesores en el aula, obligándoles a emplear

una parte importante de su tiempo y de su energía en resolverlos⁴. No es por tanto la transmisión del conocimiento la única tarea que los docentes deben desarrollar en el aula sino que la gobernación de la clase llega a ser también —en unos casos más que en otros— una actividad fundamental. La formación del profesorado no puede ignorar esta circunstancia, dando por supuesto que el trabajo que desempeñan o van a desempeñar consiste únicamente en transmitir conocimientos y que ese es el referente exclusivo de su preparación. No se trata de incorporar a los programas formativos —o de abundar en su caso— conocimientos técnicos relacionados con la gestión de grupos humanos (esto habría que darlo por supuesto), sino de someter a estudio los papeles que realmente desempeñan los profesores en las aulas, así como el análisis de las distintas circunstancias históricas, sociales y culturales que condicionan su actividad⁵.

Lo cual debe remitirnos también a la consideración de la identidad social y profesional de los docentes como elemento fundamental para la comprensión de la lógica de la enseñanza. Así como hemos visto que la condición de alumno es una construcción socio-histórica, lo mismo cabe decir de la condición del docente. Desde luego en este caso son otros los factores que intervienen en su configuración, siendo el resultado una colectividad para cuyo análisis resulta de extraordinaria potencia el concepto de campo profesional acuñado por Bourdieu (2000*b*). 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. De aquí 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 no sólo como la de quien posee un conocimiento y lo transmite sino como la de un sujeto portador de un *habitus* configurado históricamente en relación con la actividad que desempeña. Nuevamente, 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. Un análisis fino de las prácticas escolares nos permitiría advertir cómo los cambios en la identidad social y profesional de los docentes ejercen su influencia, a largo plazo y de forma a veces muy indirecta, en la actividad que desarrollan en el aula. El caso de la modificación del estatus de los profesores y profesoras que impartían el ya extinguido BUP, ocurrido con ocasión de la Reforma de la Enseñanza Secundaria llevada a cabo por la LOGSE, puede ser a este respecto un ejemplo significativo. A falta de estudios sobre el tema, mi impresión es que ciertas prácticas características de niveles inferiores de la enseñanza se han trasladado a la educación secundaria y que en esto tiene mucho que ver la nueva condición de los alumnos pero

que a ello no es ajeno la nueva identidad de los profesores, si bien no es este un factor determinante (Merchán, 2003).

En cualquier caso lo que se quiere decir es que si consideramos la profesión docente como un campo con reglas propias y en el que sus miembros actúan en la práctica según las pautas del *habitus* característico de la corporación, hay que pensar que para entender lo que ocurre en el interior de las aulas y las formas características de interacción entre alumnos y profesores no puede ignorarse la identidad socio-histórica del profesorado, ni puede ser, por tanto, asunto ignorado en su formación inicial y permanente.

Si el lector o lectora ha tenido la paciencia de continuar hasta aquí con la lectura de este texto, podrá caer en la cuenta de que mis reflexiones sobre la necesidad de revisar el sentido y el contenido de la formación de los docentes, adoptando nuevas perspectivas e incorporando o dando relevancia a ciertos aspectos habitualmente más secundarios, nos conduce a una reformulación del objeto de la Didáctica, particularmente de las Didácticas específicas. A mi modo de ver este campo de conocimiento adolece de un sesgo idealista —en el sentido epistemológico del término— que está presente tanto en las posiciones conservadoras como en las progresistas. Al considerarse, desde esa perspectiva, que lo importante es la planificación, las propuestas, proyectos y programas, la formación de los profesores o la elaboración de materiales curriculares, se asume que la realidad es obra del pensamiento o de la voluntad de quienes en ella participan, de manera que las actuaciones e investigaciones se centran en el currículo oficial, en los libros de texto o en instancias preparatorias al desarrollo mismo de la actividad de la enseñanza en el aula. No puede negarse la influencia que estos elementos tienen sobre las prácticas escolares, pero algunos autores (Goodson, 2000) advierten las diferencias que hay entre lo que se llama el currículo preactivo y el currículo activo, es decir, entre lo que se proyecta o prescribe y lo que realmente ocurre. La clase no es, utilizando la terminología de Bernstein (1998), meramente un campo de reproducción, sino que tiene sus propias reglas, tiene vida propia y opera como un campo de recontextualización de lo que en ella “entra” por la vía de los libros de texto, prescripciones oficiales, propuestas curriculares, etc. De aquí que el análisis de la dinámica que se produce en el aula, conociendo los factores que en ella intervienen y el modo en el que se concreta, tenga 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.

Sin embargo el sesgo idealista que tiene el conocimiento didáctico explica que en este campo, más concretamente en el que mejor conozco que es el de la Didáctica de las Ciencias Sociales, buena parte de las investigaciones más recientes

se hayan ocupado sobre todo de fundamentar y hacer propuestas curriculares que mejoraran la práctica escolar. Sin duda las circunstancias por las que ha atravesado el sistema educativo en los últimos años han sido decisivas para ello, pues las expectativas que en su momento abrió la reforma de las EE. MM. y del ciclo superior de la EGB y la consiguiente revisión del currículo estimuló este tipo de investigaciones. Son investigaciones que han hecho hincapié, por ejemplo, en los fundamentos sociopolíticos de los contenidos, en los supuestos epistemológicos e historiográficos o en los procesos psicológicos de aprendizaje y en las consecuencias que de ellos se derivan en la enseñanza. Otro ámbito en el que se han producido algunas investigaciones desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales es el de los profesores, tanto desde la perspectiva del estudio de sus concepciones como de la problemática de su formación inicial y permanente. Y, en un sentido similar hay que hablar también de investigaciones realizadas sobre los alumnos, centradas principalmente en el estudio de sus concepciones sobre aspectos del conocimiento histórico y generalmente orientadas desde el análisis de las dificultades psicológicas de aprendizaje⁶.

Sin embargo el estudio de las prácticas escolares, es decir, de lo que realmente ocurre cotidianamente en el interior de las aulas, es un campo escasamente transitado por la investigación educativa, a pesar de que su interés resulta evidente ya que en última instancia la enseñanza acaba concretándose en una serie de acontecimientos que protagonizan directamente alumnos y profesores. Comprender el significado que la escuela tiene en la formación de los niños y jóvenes pasa por desvelar el secreto a voces 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. Y, sin embargo es asunto que no sólo es objeto de escasas investigaciones sino que —lo que ahora más me interesa— apenas forma parte del contenido de la formación inicial y permanente de los docentes⁷.

Así pues, las Didácticas específicas no deben limitar su objeto de estudio a la formulación de propuestas curriculares sobre la base de la consideración de que la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar no son procesos exclusiva ni fundamentalmente cognitivos, sino que debe asumir el hecho de que tratamos de procesos condicionados socio-histórica y culturalmente y que la vida en las aulas obedece a una compleja y poco explorada relación entre factores de esa índole y otros de nivel micro advirtiéndolo que la transmisión y adquisición del conocimiento no es lo único ni, a veces, lo fundamental. El análisis del desarrollo cotidiano de las clases, de las prácticas escolares, debe ser una pieza fundamental del objeto de estudio de las Didácticas específicas quizás muy escoradas hoy hacia la formulación de lo que queremos que ocurra en las aulas. La formación de los docentes y de los futuros maestros y profesores no puede articularse en

torno a la elaboración de Unidades Didácticas y materiales curriculares, no debe confundir los deseos con la realidad sino que debería centrarse en comprender lo que ocurre en el interior de las aulas, en el papel que en ello juegan los alumnos, los profesores y los distintos elementos del currículum y en cómo puede mejorarse, recordando que para ello es necesario mirar fuera de las paredes de las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANYON, J. (1999). Clase social y conocimiento escolar. En Fernández Enguita, M. (Ed.): *Sociología de la educación* (pp. 566-592). Barcelona: Ariel.
- ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1997). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- BARNES, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata-Paideia.
- BOURDIEU, P. (2000a). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- (2000b). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- CARRA, C. y Faggianelli, D. (comp.)(2002). Ecole et violences. *Problèmes politiques et sociaux*, 881, Octubre.
- CUBAN, Larry (1984). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- CUESTA, Raimundo (2002). Apuntes genealógicos sobre la utilidad educativa de la historia. *Gerónimo de Uztari*, 17/18, 25-47.
- DEPAEPE, M. y otros (2000). *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools- Belgium, 1880-1970*. Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- FEITO ALONSO, R. (1990). El problema del orden en las aulas. Un estudio de caso referido a la enseñanza media. *Revista de Educación*, 291, 303-319.
- JACKSON, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata-Paideia
- MAINER, J. (1995). ¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4, 87-102.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (2000). La historia regulada. Un viaje de ida y vuelta. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 52-56.
- (2002). El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.
- (2003). Los profesores y la nueva Enseñanza Secundaria: Análisis, realidad y balance de un conflicto. En Alanís Falantes, L. (coord.): *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa* (pp. 67-82). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Akal.
- (en prensa). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro
- PEREYRA, M. A., González Faraco, J., y Coronel, J. M., (coords.). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid, Akal/Universidad Internacional de Andalucía, 2002.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000). *Historia de una Reforma educativa*. Sevilla: Díada.
- RODRÍGUEZ, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
- SOLBES, J. y otros (2004). Algunas consideraciones sobre la incidencia de la investigación educativa en la enseñanza de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 52, 103-109.
- TYACK, D. y Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* XXXI (1994), 435-479.
- VARELA, J. (1991). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. *Archipiélago*, 6, 65-71.
- VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- WILIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

NOTAS

- 1 El *modo de educación* es un concepto que construye Lerena como herramienta de periodificación 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 periodificación 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 2002.
- 2 A este respecto pueden verse las obras ya citadas de Larry Cuban y de M. Depaepe para los casos de Estados Unidos de América y de Bélgica. En el caso de España el campo de la historia de las prácticas escolares apenas ha sido transitado, sendos estudios sobre la incidencia de las reformas escolares en primaria y secundaria pueden verse en Pérez, 2000 y Rodríguez, 2001.
- 3 Los estudios sobre enfermedades profesionales revelan que las mentales afectan a un porcentaje de profesores muy superior al del resto de la población, un dato que habitualmente se relaciona con los problemas de disciplina en el aula.
- 4 Algunos estudios ponen de manifiesto, por ejemplo, que los profesores pierden 8 de cada 10 minutos mandando callar a los alumnos (Merchán, en prensa).
- 5 En otro sentido, Julia Varela considera que el papel de los profesores en el aula y su propia identidad profesional se ve alterada con la introducción de nuevos modelos pedagógicos en la enseñanza. A este respecto véase Varela, 1991.
- 6 Una panorámica de las investigaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su relación con la formación del profesorado puede verse en Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1997
- 7 Quizás sea este uno de los motivos por el que, con razón, algunos autores observan la escasa incidencia que tiene la investigación educativa sobre la enseñanza (Solbes y otros, 2004).