

LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES  
COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN DE LA DIDÁCTICA:  
IMPORTANCIA Y DIFICULTADES METODOLÓGICAS.  
BASES PARA UNA TEORÍA DE LA ACCIÓN EN EL AULA

F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

A menos que cambie la práctica en el aula, los cambios sobre el papel, sean en la política o en el currículum, probablemente no van a tener muchas consecuencias para los estudiantes.

*(Eisner, Teacher College Record. Vol. 94, núm. 4. Verano, 1992:624)*

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA?

En lo que respecta a buena parte de los estudios que se realizan en el campo de la Didáctica, es frecuente que estén dominados por un sesgo valorativo y propositivo, es decir, se ocupan fundamentalmente en formular de juicios de valor acerca del modo en que se practica la enseñanza y, sobre todo, de la elaboración de propuestas sobre cómo debería actuarse. Sin que por nuestra parte neguemos el interés o incluso la necesidad de este tipo de trabajos para la mejora de la educación, cabe, sin embargo, advertir la escasez y la debilidad de estudios que se acerquen al campo de la práctica de la enseñanza –es decir, a lo que alumnos y profesores hacen en la clase–, con el propósito explícito de comprender lo que allí ocurre, y no tanto de enjuiciar o de proponer qué es lo que debería hacerse.

Sin embargo, el análisis de lo que ocurre en el interior de las aulas resulta imprescindible. Saber qué características tiene el conocimiento que se transmite en el desarrollo de las clases, qué tipo de tareas se realizan durante el horario escolar, cuál es, en definitiva, el quehacer de alumnos y profesores en el aula y a qué principios y circunstancias responde su actuación, nos permite conocer y entender qué tipo de formación adquieren realmente los alumnos en su paso

por la institución escolar y qué podría hacerse para mejorarla. A este respecto, nada debería darse por supuesto. Es comúnmente admitido que el conocimiento que realmente se transmite en el aula no es exactamente el que se prescribe en el currículum oficial ni se propone desde la Didáctica. Lo mismo cabe decir respecto a las tareas que se desarrollan en el aula. La persistencia y universalidad de determinadas rutinas pedagógicas revelan que, salvo situaciones y coyunturas excepcionales, las actividades que realizan alumnos y profesores no responden exactamente a lo que sobre ello se dictamina en el campo de la legislación oficial o de las propuestas didácticas. Digamos que, sabiendo lo que se prescribe o se desea en estos y otros ámbitos de fuera del aula, todavía no sabemos qué es lo que ocurre dentro de ella.

El interés del conocimiento de la práctica de la enseñanza radica también en el hecho de que resulta imprescindible para desarrollar cualquier iniciativa de cambio o mejora se La escuela es una institución granítica, muy resistente al cambio y a la acción de todo tipo de movimiento innovador. En una obra sobre planes de reforma desarrollados en los Estados Unidos de América a lo largo del siglo XX, Kliebard (2002: 131) afirma que las que implican a lo que los profesores hacen realmente en el aula se encuentran con una significativa resistencia: «Aunque su desarrollo parezca tener éxito inicialmente, incluso el mejor tipo de reforma, tiende a fracasar cuando cruza el umbral de la puerta de la clase» (Traducción JM)<sup>1</sup>. En España, Ángel Pérez Gómez (1997) realizó un estudio sobre el proceso de reforma del ciclo superior de la EGB seguido en Andalucía al final de la década de los ochenta. En sus conclusiones, se afirma que la continuidad se impone sobre el cambio incluso en centros escolares en los que la dinámica reformista se emprendía de manera más entusiasta. En lo que hace, en fin, a la enseñanza de la Historia, aunque está por hacer un estudio en profundidad de la incidencia que en la práctica tuvo el movimiento de renovación de la década de los ochenta, algunas aproximaciones ponen de manifiesto un ciclo de ida y vuelta entre la innovación y las prácticas más convencionales (Merchán, 2005; Beltrán, 2006).

Precisamente la dificultad del cambio de la práctica de la enseñanza apela a la necesidad de un profundo conocimiento de cuanto ocurre en el interior de las aulas. La cuestión es que las propuestas e iniciativas de cambio no operan en el vacío, sino que se proyecta sobre una cultura existente, sobre una lógica muy potente, que las reinterpreta, las rechaza o, a veces, las asimila. De aquí que, si bien el conocimiento no es garantía de éxito en la intervención, habría

---

<sup>1</sup> Sobre este tema puede verse también Tyack y Cuban, 2001.

que admitir que la comprensión de esa cultura es asunto fundamental a la hora de definir las propuestas y las estrategias de cambio.

#### PROBLEMAS CONCEPTUALES Y DIFICULTADES METODOLÓGICAS

Como se ha dicho anteriormente, la importancia que tiene el estudio de las prácticas escolares no se corresponde con el peso ni la profundidad que el tema tiene en el panorama de la investigación educativa. Las razones que podrían explicar este desequilibrio entre interés y dedicación son de diverso tipo, de entre ellas quizás puedan destacarse las dificultades metodológicas y conceptuales que conlleva la empresa. En este sentido, Depaepe (2002) califica al aula como verdadera caja negra de la educación, refiriéndose no sólo a la centralidad de lo que en ella ocurre, sino, también, a la dificultad que tiene el desciframiento de sus claves.

Sin duda un problema es el de disponer de fuentes apropiadas. Los agentes presentes en el campo, es decir, alumnos y profesores, son informantes ciertamente imprescindibles, pero, puesto que queremos indagar acerca de su propia actuación, la información que nos proporcionan tiene que ser obtenida mediante recursos idóneos y tratada de forma cautelosa. La dificultad reside en el hecho de que unos y otros tienden a ofrecer al investigador una visión interesada de la realidad, resaltando los aspectos positivos de su papel en el aula y atribuyendo la responsabilidad de los aspectos negativos a los «otros» o, en todo caso, preservando su imagen ante la mirada del observador.

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

esos puntos de observación ayudará a componer un paisaje tan poliédrico como es el que se dibuja en el desarrollo de las clases.

Pero quizás las principales dificultades con que la que se encuentra hoy la investigación sobre la práctica estriban en la carencia de herramientas conceptuales y de marcos interpretativos potentes que nos permitan dar significado a la actuación de alumnos y profesores en el aula; a ello hay añadir la persistencia de sesgos en los trabajos de Didáctica que bloquean y oscurecen nuestra mirada sobre la práctica. Me refiero a la idea de que la práctica de la enseñanza es un campo meramente reproductivo, es decir, un campo en el que alumnos y profesores actúan básicamente conforme a un plan preestablecido, sea este un currículum determinado, unos materiales o incluso un tipo de formación. Al pensar de esta manera sucede, en primer lugar, que el campo de la práctica carece de relevancia como objeto de investigación y, en segundo lugar, que las iniciativas de mejora y cambio se centran casi exclusivamente en el diseño previo: lo importante sería elaborar buenas propuestas, desentendiéndose de la suerte que van a correr en la práctica.

A pesar de su persistencia, la idea de considerar el aula meramente como un campo de reproducción está rebatida con argumentos y datos muy solventes. A este respecto, Goodson (2000) plantea tesis de que el currículum se construye en diversos ámbitos y niveles, distinguiendo entre el «currículum escrito» y el «currículum como actividad en el aula», y 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, dice, que «las altas esferas del currículo escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula» (Goodson, 2000:30). Por su parte Agustín Escolano (2000), refiriéndose al complejo mundo de la educación distingue tres ámbitos de concreción (a los que denomina «culturas escolares»): el de la política, el de los saberes pedagógicos y didácticos y el de la práctica, advirtiendo que generalmente no son homogéneos. En el mismo sentido, Raimundo Cuesta (1998), ocupándose del caso concreto de la Historia, ya utilizó los conceptos de Historia regulada, para referirse al ámbito del currículum oficial, Historia soñada, la que se formula desde la Didáctica, e Historia enseñada, que se alude al desarrollo concreto de las clases.

Es evidente que estos ámbitos o campos se influyen entre sí, pero es también cierto que cada uno de ellos tiene autonomía y reglas propias de funcionamiento, produciendo objetos específicos que tienen mucho en común, pero no son iguales. Así, en el campo de la práctica y en lo que allí se produce, influye el currículum oficial, los libros de texto o las teorías didácticas, pero operan también, y de manera significativa, las características propias del contexto y las reglas o principios que gobiernan el desarrollo de la clase. Conocer

cuáles son esas reglas es un asunto fundamental para explicar lo que ocurre en las aulas, así como para diseñar estrategias que nos permitan cambiar la práctica de la enseñanza y pensar sobre los límites y posibilidades de la innovación educativa.

#### ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DE LA ACCIÓN EN EL AULA

El conocimiento de la práctica es pues un recurso imprescindible para su mejora, de aquí la necesidad de trabajar en la construcción de una teoría que nos permita explicar la actuación de alumnos y profesores en el aula y las consecuencias que ello tienen en los aprendizajes que se adquieren. A este respecto, entiendo que para ello debemos situarnos en un marco más amplio que el de la Didáctica, como es el ámbito de las teorías de la acción humana. En este sentido, resultan de especial interés los planteamientos de Giddens (1995) y de Bourdieu (1997). Los dos sociólogos nos invitan a considerar la acción humana lejos del objetivismo determinista, que consideraría la actuación de alumnos y profesores como la mera ejecución de un programa dado, y del subjetivismo voluntarista, que la interpretaría como el desarrollo de las intenciones que tienen unos y otros respecto a la enseñanza.

Así pues, no cabe pensar que lo que acontece en el aula responde exactamente a un plan trazado por el docente en función de sus ideas acerca de la enseñanza o incluso de su conocimiento y formación, ni cabe atribuirle, por tanto, una capacidad ilimitada de actuación. Lo que equivale a decir que la práctica de la enseñanza no es asunto que responda al libre albedrío de los profesores, sino que responde también a las características estructurales del contexto en el que se realiza, al modo en que intervienen los alumnos en el escenario de la clase y, en definitiva a la singularidad de las situaciones que unos y otros deben afrontar de manera cotidiana.

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

Por otra parte, parece necesario cuestionar también la idea de que el alumno sea fundamentalmente un aprendiz, es decir alguien que acude diariamente a la clase con el propósito de adquirir conocimiento, y que actúa con arreglo a

esa condición. Frente a esto, es más acertado considerar al alumno como un sujeto construido histórica y socialmente que, en virtud de su identidad, se relaciona con el fenómeno escolar de diversas maneras y con distintas expectativas, entre las cuales, la de aprender no siempre ni en todos los casos es la fundamental. No existe el alumno, sino distintos tipos de alumnos, distintos modos de afrontar su presencia en el aula y su relación con lo que la institución escolar proporciona (títulos, conocimiento...) y, por lo tanto, distintos modos de intervenir en lo que allí ocurre. Como he destacado en otro lugar, (Merchán, 2007) la disposición y el modo de proceder de los alumnos en la clase es un factor decisivo de la configuración de la práctica de la enseñanza, lo que obliga a pensar en la lógica de su acción.

De esta forma, la práctica de la enseñanza puede verse, no sólo como un conjunto de interacciones entre enseñantes y aprendices, sino como una relación entre sujetos que, en un escenario dado, actúan con el fin de afrontar el cumplimiento de diversas expectativas y de resolver los problemas que plantea la interacción entre unos y otros. Se trata, en definitiva, de entender la práctica de la enseñanza en el aula no sólo como una actividad de transmisión y adquisición de conocimiento, sino más bien como una práctica social gobernada por una lógica que nos interesa conocer

#### ALGUNAS CLAVES DE LA ACCIÓN EN EL AULA ENTENDIDA COMO PRÁCTICA SOCIAL: EL CONTROL DE LA CONDUCTA DE LOS ALUMNOS Y EL EXAMEN

Tratando de desvelar los principios, reglas y circunstancias que gobiernan el campo de la práctica, no son pocos los autores que han señalado la importancia del orden en el desarrollo de las clases; de la misma forma que ocurre en otro tipo de concentraciones humanas, en última instancia, afirma Kliebard (2002), los profesores son requeridos a mantener el orden en la clase, y sólo los muy atrevidos están dispuestos a renunciar a este principio. Generalmente se entiende el orden en la enseñanza como unas determinadas pautas de comportamiento de los alumnos: presencia, quietud, silencio, atención y obediencia (Merchán, 2005). El caso es que este tipo de comportamientos no se produce de forma espontánea ni voluntaria. Por diversos motivos, y en grado distinto según su origen sociocultural, edad, etc., los estudiantes tienden habitualmente a producir en la clase situaciones que alteran de manera significativa las pautas de comportamiento ordenado, mientras que, por su parte, los profesores tratan de someter su conducta con el fin de producir el orden que consideran necesario. No viene al caso detenernos aquí en describir las formas que adoptan los comportamientos disruptivos de los alumnos en el aula, interesa más bien considerar las diversas estrategias que siguen los profesores para mantener el orden en la clase. De entre ellas cabe destacar algunas que tienen

la peculiaridad de servir al mismo tiempo como actividades de enseñanza, son las que he denominado estrategias de producción del orden (frente a las que denomino estrategias de contención). Esas estrategias adquieren la forma de «enseñanza» o de «transmisión de conocimiento» (Woods, 1997), de manera que podemos decir que su valor y, por tanto, la garantía de su continuidad, reside en la capacidad que tienen para afrontar la solución de los conflictos manteniendo al mismo tiempo la forma de actividades de enseñanza.

Así, podemos decir que el mantenimiento del orden en la clase constituye un factor relevante de la práctica de la enseñanza, pues determina la preeminencia de una serie de tareas –copiar, hacer ejercicios de pregunta-respuesta, tomar apuntes...–, mientras que excluye a otras que o bien resultan menos útiles para ese objetivo, o bien constituyen incluso un motivo de alteración del orden antes descrito. La viabilidad del cambio de la práctica parece estar supeditada a este principio, de manera que, el persistente fracaso de ciertas reformas escolares –especialmente las que modifican el locus del orden y el control–, se explica porque entran en conflicto con la lógica del orden a la que están supeditados los profesores. Sólo quienes están dispuestos a correr los riesgos que ello implican desarrollan formas de enseñanza distintas a las habituales, una experiencia que, además, generalmente carece de continuidad debido al elevado coste de la mutación.

Por su parte, la dinámica que genera la calificación de los alumnos y la obtención de los títulos escolares, constituye otro factor de configuración de la práctica de la enseñanza, particularmente en aquellos casos en los que los alumnos tienen expectativas razonables de tener éxito en la consecución de este objetivo. Puesto que en el mundo de la escuela esta dinámica suele formalizarse en la realización del examen, diremos que el hecho examinadorio, acaba envolviendo buena parte de lo que alumnos y profesores hacen en el aula (Merchán, 2009). El examen no sólo modela el conocimiento que realmente se transmite en el interior de las aulas, sino que es también un factor decisivo en la configuración de la práctica docente. Su potencia reside en el hecho de que en la mayor parte de los casos, el interés que los alumnos puedan tener por la enseñanza se debe fundamentalmente a razones extrínsecas. Aunque esta idea no puede generalizarse a todo tipo de alumnos, lo cierto es que la mayor parte de los que se esfuerzan, lo hacen con el objetivo de aprobar las asignaturas y no tanto con el de mejorar su formación adquiriendo conocimiento. Con esta disposición, su pretensión es que el desarrollo de la clase responda al criterio de realizar actividades que sirvan para preparar los exámenes. Por su parte, en no pocos casos, los profesores acaban envueltos por esta misma dinámica, hasta el punto de que la enseñanza termina convirtiéndose en un decirle a los alumnos lo que tienen que decir el día del examen. Ciertamente, la centralidad del examen no es la misma en todos los casos

ni en todas las circunstancias. Su papel es mucho más relevante en los cursos superiores y en aquellos que constituyen el paso de un ciclo de enseñanza a otro, así como en contextos en los que los alumnos tienen fundadas expectativas de progreso académico.

## CONCLUSIÓN

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

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÁN LLAVADOR, J., MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N y SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2006). «Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos». *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, nº 5, 55-69.
- BOURDIEU, P., (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DEPAEPE, M. et al. (2000). *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools. Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press.
- EISNER, Elliot W. (1992). «Educational Reform and the Ecology of schooling». *Teacher College Record*. Vol. 93, núm. 4, 610-627.
- ESCOLANO, A.(2000). «Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros». *Revista de Educación*, núm. monográfico sobre La educación española en el siglo XX. 201-218.



- GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIVRTZ, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina, 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.
- GOODSON, I. (2000). *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- KLIEBARD, H. M.(2002). *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century*. New York: Teacher College Press.
- MERCHÁN, F. Javier. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). «La cuestión de las reformas escolares y del cambio educativo». *Con Ciencia Social*, nº 11, 143-152.
- (2009). «Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de Historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 60, abril-junio. 21-34. SIN 1133-9810
- 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.
- TYACK, D., y CUBAN, L (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VIÑAO, A. (2002). «Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros». En Escolano Benito, A., y Hernández Díaz, J. M. (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 142-169.
- WOODS, Peter (1997). «Les strategies de “survie” des enseignants». En J.C. Forquin (ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. París, Bruselas: De Boeck Université, 351-376.