INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

CONTEXTO INSTITUCIONAL Y PRÁCTICA DOCENTE. ESTUDIO DE UN CASO (1)

NIEVES BLANCO (*)

INTRODUCCIÓN

Hace casi veinte años, Reid (1975) hablaba de la inutilidad de pretender cambios profundos y renovadores en la práctica de la enseñanza sin conocer y tener en cuenta la realidad que se quiere modificar. La puesta en marcha de la LOGSE supone no sólo cambios estructurales en el sistema educativo, sino que además sus desarrollos legislativos y administrativos constituyen una auténtica y compleja teoría curricular que afecta la concepción de los diferentes niveles educativos, los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, la evaluación, etc. Es más que discutible –y ese es un debate pendiente– la conveniencia y la necesidad de que el Estado elabore e imponga a los docentes una teoría curricular. Ahí está, sin embargo, y las Administraciones educativas intentan que el profesorado la asuma y acepte. Pero en España no disponemos de información suficiente y diversificada acerca de la realidad cotidiana de la enseñanza, de las ideas de los docentes y de las dificultades y contradicciones de su puesta en práctica; desde la perspectiva de la implantación de la Reforma, no parece que esa carencia sea positiva.

Los estudios de casos –con las limitaciones que sin duda tienen, como cualquier otra forma de investigación– constituyen un importante recurso para proporcionar claves y datos que permitan conocer la realidad, así como para comprender los conflictos, contradicciones y divergencias entre lo que se pro-

---

(1) Quiero expresar mi reconocimiento al profesor y a los estudiantes que hicieron posible que este trabajo se realizara. Abrieron las puertas de su aula y compartieron su experiencia y sus ideas, evidenciando valor y generosidad. No puedo sino agradecérselo. Mi agradecimiento también a J. Contreras y M. J. Cabello por la detenida lectura del borrador de este escrito y por sus sugerencias para mejorarlo. Si no lo conseguí, la responsabilidad es sólo mía.

(*) Universidad de Málaga.

pone y lo que se lleva a cabo, entre lo deseable y lo realizable. El análisis riguroso de la práctica docente, por más que se refiera a un solo espacio (aula) y a un solo sujeto (profesor y grupo de estudiantes), encierra la potencia de la realidad, permitiendo conocer qué ocurre en un aula, por qué se actúa de un modo determinado, cómo se conectan los diferentes elementos que intervienen, y desentrañando la significación de las actuaciones que tienen lugar. Tal análisis constituye un paso previo, necesario e inexcusable por cuanto permite construir un conocimiento educativo que, a su vez, posibilita nuevas realizaciones prácticas, quizá más cercanas a las pretensiones que se desean. De este modo, los estudios de casos pueden contribuir a comprender cómo y a través de qué medios actúan los profesionales de la educación y, a partir de esa comprensión, trabajar para elaborar alternativas de cambio más realistas y viables.

Describir la práctica, los elementos que la configuran y las perspectivas de los participantes en ella es imprescindible si se quiere entender algo respecto a cómo funcionan las escuelas y cuáles son las posibilidades y restricciones que tanto los docentes como los estudiantes piensan y experimentan. Pero quedarse ahí es condenarse a una comprensión muy limitada. La enseñanza es una práctica social inmersa en un contexto institucional que un centro concreto ejemplifica, pero no agota; una práctica que tiene una historia y que debe examinarse desde ángulos y dimensiones diferentes y complementarios. Ello conduce al análisis de aspectos estructurales que ayuden a comprender lo que la opción específica de un profesor significa. Si bien los docentes son individuales y materializan la enseñanza de una determinada manera, algunas de las peculiaridades que configuran sus realizaciones pueden entenderse por cuanto tienen su apoyo en ideas, planteamientos y estructuras comunes a todos ellos y su origen no está en los docentes, aunque ellos las personalizan, ya sea ayudando a reproducirlas o tratando de transformarlas.

Comprender una situación de enseñanza incardinándola en el contexto institucional en el que se desarrolla es el objetivo de este trabajo. Un contexto con elementos materiales, pero sobre todo simbólicos –de carácter social, político e histórico–, que establecen límites entre lo pensable y lo impensable, entre lo posible y lo imposible. Por ello, la práctica educativa siempre se mueve entre dos términos en continuo conflicto: realidad y posibilidad.

LA TENSIÓN ENTRE REALIDAD Y POSIBILIDAD: ESTUDIO DE UN CASO

Las páginas que siguen tienen como referencia un estudio de caso único. Tomando como eje las cuestiones relativas al contenido, se analiza la enseñanza de un profesor –al que llamaré Manuel (2)– que enseña en un centro públi-

(2) Se trata, para garantizar el anonimato, de un nombre ficticio elegido por el propio profesor.

co de BUP. Aunque tiene a su cargo la docencia de seis grupos y tres asignaturas distintas, la investigación se restringe a una de ellas y a dos grupos de estudiantes de primer curso.

Tanto en sus planteamientos como en su realización ha sido una investigación abierta y los participantes han sido informados de los presupuestos –éticos y metodológicos– de la misma, así como de su finalidad. La participación, tanto del profesor como de los estudiantes, ha sido voluntaria y se ha solicitado su consentimiento para recoger sus aportaciones. La confidencialidad y el anonimato se han respetado escrupulosamente.

A lo largo de un curso escolar completo se recogió la información, utilizando técnicas habituales en los estudios de casos: entrevistas y conversaciones con el profesor, los estudiantes y otros profesores del centro; cuestionarios; análisis de los materiales utilizados y/o producidos en la enseñanza (libro de texto, apuntes, exámenes, etc.); observación y registro de las clases, etc. Se realizó un informe que fue negociado tanto con el profesor como con los estudiantes. Ambos autorizaron su utilización, al considerar que reflejaba fielmente tanto la realidad analizada como sus ideas sobre ella.

El contexto institucional inmediato de la enseñanza, el instituto, es un centro público. Las instalaciones son poco adecuadas; las aulas son pequeñas e incómodas y los recursos didácticos, muy insuficientes. Las clases expositivas son las más frecuentes y también las que mejor se adaptan a aulas de reducidas dimensiones y con una media de 30 estudiantes.

Un equipo de 70 profesores atiende al millar de estudiantes que acuden al instituto. Es un equipo estable (la mayor parte de los docentes lleva en el mismo centro entre cinco y diez años), con una edad media de alrededor de 40 años. Aunque en años anteriores, muchos de ellos estuvieron implicados en proyectos de investigación y renovación de su enseñanza, cuando el estudio se realizó, todos aquellos con los que hablé coincidían en calificar negativamente tanto el clima del centro como las relaciones entre los profesores: abandono de aquellas actividades no reducidas en exclusiva a «dar la clase» (3), desinterés por la enseñanza y los estudiantes, falta de colaboración entre los profesores, etc. Coincidían también en situar como un factor importante de esta situación la dura huelga del curso 1987-1988 que enfrentó a los profesores (de Primaria y Secundaria) con el Ministerio de Educación.

UNA MIRADA «FOTOGRÁFICA» A LA CLASE

No es posible sintetizar en unas pocas líneas la enseñanza de Manuel. Ofrecer una breve imagen del modo en el que se desarrolla una clase *tipo* puede ayudar

(3) Todas las expresiones que aparecen entrecomilladas son textuales.

a entender los aspectos más interpretativos que describiré en los siguientes apartados.

Las clases tienen una duración de 55 minutos, y son los profesores los que van cambiando de aula. Aunque en el intervalo siempre hay unos minutos de descanso y los estudiantes salen al patio, cuando ven llegar a Manuel, todos entran en clase. Salvo circunstancias excepcionales –y aunque no es ésta una rígida norma del instituto–, ningún estudiante entra en clase una vez que Manuel está en ella.

Manuel se sienta sobre la mesa del profesor, en una silla cerca de ella o en el alféizar de la ventana. Durante todo el desarrollo de la sesión, ya esté sentado o de pie, nunca abandona el espacio que le sitúa frente a los estudiantes (cuyas mesas individuales se alinean en filas y columnas), desde el cual puede verlos a todos a un tiempo. Nunca abandona esta posición, salvo en los exámenes, ocasiones en las que a veces pasea por el aula.

Los primeros minutos suelen dedicarse a algún comentario general sin conexión con la materia. Para el profesor, ésta sería la forma de «relajarlos cuando están cansados y de despejarlos cuando están dormidos». El comienzo *formal* de la clase siempre consiste en preguntar a los estudiantes dónde se quedaron el día anterior. Realizar un breve resumen de los aspectos fundamentales tratados con anterioridad y enlazarlos con lo que van a tratar a continuación es el paso siguiente. Tras ello, Manuel pregunta si todo está claro. Ningún estudiante plantea cuestión alguna en tal situación. Sin duda, ellos entienden que se trata, de hecho, de una pregunta retórica que sólo sirve como indicación de que, tras ella, se proporcionará información nueva.

Aunque en ocasiones comienza a dictar directamente, lo habitual es que pida a algún estudiante que lea un párrafo específico del libro de texto que todos tienen. Después de ello, explica lo que se ha leído o les pide que anoten la información que va a dictarles, unas explicaciones que incluyen anécdotas y relatos que captan la atención y suscitan la curiosidad de los estudiantes. Salvo el mapa que utiliza para situar los pueblos o civilizaciones de los que se trate, el libro de texto constituye el único material didáctico.

En esta secuencia de lectura-explicación o bien de dictado-explicación se intercalan las preguntas. Las que el profesor plantea tienen como objeto habitual conocer si los estudiantes han comprendido todo o parte de lo que se ha leído o él ha explicado. Aquéllos, por su parte, suelen pedir que aclare términos que no comprenden, después de levantar la mano y obtener el permiso del profesor para intervenir.

Son frecuentes las peticiones de silencio y atención a los estudiantes; aspectos que, junto a la puntualidad, constituyen el eje de las normas de clase, que el profesor establece y que considera fundamentales para que él pueda enseñar y los estudiantes, aprender. Este énfasis en la disciplina, unido a otros aspectos que después aparecerán, lleva a establecer unos patrones de interacción en el aula

que generan temores y rechazo en los estudiantes; ambos subsisten junto con una valoración muy positiva de la capacidad docente del profesor.

La lección magistral constituye el eje de la enseñanza que brevemente he descrito. Sin embargo, las opciones metodológicas no son decisiones aisladas y técnicas, sino que implican desarrollar y poner en práctica una línea de acción en la que se conjugan distintos elementos (Blanco, 1992). Para Manuel, la lección magistral constituye la más adecuada y la mejor opción posible, considerando: *a)* la propia estructura de la Historia como conocimiento; *b)* la existencia de un programa definido por la Administración, que hay que cumplir, y el escaso tiempo asignado a esta materia; *c)* la inadecuada base de conocimientos previos con los que los estudiantes vienen de EGB, su falta de interés, así como su insuficiente adecuación a las normas de orden y disciplina que considera imprescindibles.

Son, pues, tres grupos de factores los que, al confluir, determinan las características de la enseñanza de Manuel: el marco institucional, la concepción de la Historia y las ideas sobre los estudiantes. En el análisis voy a centrarme primero en los dos últimos aspectos y trataré de mostrar de qué modo esta opción metodológica contribuye a reforzar los elementos y factores que la determinan, creando un círculo de autolegitimación que impide cualquier modificación y que constituye una fuente de tensiones y contradicciones.

LA CONCEPCIÓN DEL CONTENIDO QUE ENSEÑAR

Para Manuel, la Historia es «una visión de hechos que han ocurrido en realidad», si bien no son importantes en sí mismo y aisladamente, sino que sólo pueden entenderse si se los considera inmersos en las condiciones sociales, políticas, económicas, etc., en las que tuvieron lugar. Aun cuando existan diferentes modelos para darles sentido, los hechos son el «armazón» de la Historia, y tales modelos no alteran su «realidad», sino sólo las interpretaciones posibles. En cualquier caso, y aunque ello puede dar lugar a lagunas o interpretaciones diversas, el consenso prima sobre la divergencia, porque, en última instancia, la Historia no es sino «una manera de recordar lo que ha ocurrido». De esta forma, el conocimiento histórico que ha de utilizarse para la enseñanza ha de ser seguro y no objeto de controversia –entre los historiadores–.

La estructura del conocimiento histórico, como reflejo de la realidad a la que hace referencia, es cronológica y secuencial, siendo su línea de desarrollo «natural» la que va de lo lejano (temporal y espacialmente) a lo cercano, de lo general a lo particular y de lo antiguo a lo moderno. A pesar de que es posible, no le parece adecuado al profesor romper esta lógica, puesto que al hacerlo se vulneraría una característica esencial de la Historia. Esta concepción es congruente con la finalidad que atribuye a la enseñanza de esta materia: contribuir a la formación de los estudiantes por cuanto les proporciona un co-

nocimiento del pasado que el profesor considera imprescindible para que puedan entender el presente.

Al menos en lo que respecta a la Historia como objeto de enseñanza, su componente casi exclusivo es el conocimiento informativo: hechos, causas y consecuencias, unidos en una narración sin fisuras ni lagunas, que se ofrecen como EL contenido de la Historia. En la práctica, la ausencia de cuestionamiento y debate sobre el conocimiento, el profesor y el libro de texto como fuentes únicas de información y la *fijación* de ésta en los apuntes» (que son el material al que han de ajustarse a la hora del examen) contribuyen a fortalecer –ante los estudiantes– el consenso, la veracidad y el cierre del conocimiento histórico.

Tanto desde la historiografía como desde los especialistas en enseñanza de la Historia hay diversas y contrapuestas concepciones sobre el carácter del conocimiento histórico y sobre su enseñanza. Algunas de ellas, opuestas a las concepciones sostenidas por el profesor y otras, congruentes. La Historia ha sido considerada tradicionalmente (y de acuerdo con ello, ha sido enseñada) como una reconstrucción del pasado, asignando a éste (y a los hechos y documentos, como sus *testigos*) rasgos de estabilidad, objetividad y veracidad que el conocimiento histórico respetaba. Tal conocimiento, por tanto, no podía ser sino veraz, seguro y no controvertido. Además, y como ejemplifica el pensamiento de Valdeón (1988, 1990), hay argumentaciones que –fundamentándose en los que se consideran signos de identidad de la Historia– defienden la necesidad de enseñar el conocimiento ya elaborado (4), siguiendo una secuencia cronológica lineal, con los acontecimientos como eje de articulación.

Pero esta posición no está exenta de problemas, porque genera modos de organización del aula y respuestas de los estudiantes que no se corresponden –cuando no son abiertamente contradictorias– con los que Manuel desearía. Así, mientras que, por una parte, pretende que la Historia sea útil a los estudiantes como parte de su formación y trata de hacérsela accesible a pesar de la complejidad que conlleva, por otra, sabe también que, para ellos, la Historia que aprenden o no les sirve para nada o se convierte en un «barniz» cultural de dudosa utilidad. De esta forma, el profesor tiene que admitir que, en definitiva, la Historia se convierte «en un cheque y lo que quieren (los estudiantes) es que tú se lo firmes y ya está. Cuanto menos trabajo les cueste y pasen al año siguiente mejor». Se crea así un circuito de realimentación, de tal forma que al final, para los estudiantes, lo fundamental, más allá de la comprensión y

(4) Lo que implica, por tanto, la exclusión del conocimiento sobre procedimientos de elaboración del conocimiento histórico. Incluirlos, considera Valdeón (1988), equivaldría a pretender convertir a los estudiantes en aprendices de historiadores: «¡Como si no fuera suficiente tarea enseñar Historia! (...). Enseñar Historia debe tener primacía sobre enseñar a historiar; los contenidos tienen un fundamento en sí, independientemente de que puedan también servir para adquirir habilidades y destrezas».

la utilidad, es aprobar. Como uno de ellos expresaba con absoluta rotundidad: «Y si no es por el aprobado, ¿por qué vamos a estar obsesionados? Para mí, aprobar es lo más importante».

No conviene olvidar que el contexto de la enseñanza es fundamentalmente evaluador, y esto afecta la valoración del contenido con el que se trabaja. Así, muchos estudiantes admiten que la Historia les gusta, que les proporciona un conocimiento que puede ser valioso y, sobre todo, que es «curioso» y capaz de despertar un interés (en buena medida, ese interés se debe a que consideran que el profesor se lo presenta de una forma atractiva y que «explica estupendamente»). Pero, junto a ello, carece del menor aliciente tener que examinarse, tener que dar cuenta de ese conocimiento. Y en el examen, la memoria es un elemento clave. En parte, porque el conocimiento se ofrece como definitivo y, por tanto, no hay que construirlo, sino que hay que recordarlo; pero además, puesto que el profesor considera que los estudiantes tienen un nivel de conocimientos previos tan bajo como para impedir los debates, la elaboración de trabajos, la realización de comentarios de texto o cualquier otra estrategia que sustituya o complemente a la clase magistral, no hay más elementos informativos que los que proceden de la exposición del profesor y que se recogen en los apuntes. Esto crea un curioso círculo vicioso: los estudiantes no pueden participar, por ejemplo, en discusiones o debates debido a su desconocimiento de las cuestiones que tratar, pero, al mismo tiempo, el conocimiento que se les ofrece no les sirve para prepararlos en este sentido, puesto que se les da como indiscutible y acabado.

LOS DESTINATARIOS DE LA ENSEÑANZA

Hay pocos términos tan tópicos y tan perseverantes entre el profesorado como el del «nivel». La idea de que la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria va a bajar el nivel es frecuente entre el profesorado de BUP. Pero no sólo entre ellos, también es común en boca de intelectuales, especialistas del mundo académico o informes oficiales emanados de las más altas instancias del Estado (Fernández Enguita, 1986). Y siempre el lamento es el mismo: el nivel, progresiva e inexorablemente, baja y es más exiguo y peor respecto a épocas pasadas. Y ello, a pesar de que se dispone de suficientes análisis que muestran la falsedad de esa denuncia y los intereses que hay tras ella (Welch y Freebody, 1990; Baudelot y Establet, 1990).

Como se ha comentado, uno de los argumentos centrales del profesor gira en torno a lo que percibe como ausencia de interés y de motivación en los estudiantes y, de modo fundamental, su bajo nivel de conocimientos. Más allá de valorar si este diagnóstico es acertado o no, lo que interesa destacar es que ni el desinterés ni la ausencia de una «base» suficiente de conocimientos son considerados por el profesor como elementos susceptibles de modificación y, por tanto, sobre los que pueda intervenir. Antes que un diagnóstico que le permita una adaptación a la realidad, se convierte en una fuente de inmovilismo que le lleva

a adoptar estrategias que, si bien aparecen justificadas sobre las restricciones que el desinterés y el bajo nivel de los estudiantes suponen, lo que en definitiva hacen es reforzar estos factores.

De esta forma, las actividades y la estructura social de participación en el aula contribuyen poco a favorecer mayores implicación y capacitación de los estudiantes. Las tareas que se les plantean son de bajo nivel (Doyle, 1979), predominando las de memorización. Esta situación, a tenor de lo ofrecido en el estudio de Ros *et al.* (1989), es habitual en nuestro país, donde el 70 por 100 de las preguntas que los profesores plantean a sus estudiantes es de bajo nivel. Lo que no es extraño si se considera, como Doyle (1990) apunta, que las tareas que se requieren son congruentes con la concepción que el profesor tiene del contenido con el que está trabajando.

Pero todo ello es contradictorio con lo que Manuel dice pretender, aunque concuerde con sus actuaciones. Así, indica a los estudiantes que no deben memorizar, que quiere que entiendan lo que les explica y que han de ser críticos. Sin embargo, se les da la información elaborada, hay poco espacio para preguntas que no hayan sido previamente formuladas por él y éstas son siempre convergentes; para todas existe una y sólo una respuesta correcta. En cuanto a la crítica, no hay oportunidad para desarrollarla y explicitarla; puesto que su bajo nivel de conocimientos no les permitiría ejercerla, no hay ninguna razón para incluir tal actividad.

El aula es un contexto público de negociación de significados entre el profesor y los estudiantes. Para participar en él con ciertas garantías de éxito hay que desvelar las claves –en buena medida, implícitas– que regulan esa negociación. Así, por ejemplo, es vital descubrir y saber manejar la información respecto a qué es lo fundamental y qué lo accesorio en las exposiciones del profesor, qué considera una respuesta y/o una pregunta adecuada, etc. Aprender a discernir cuándo es posible y conveniente hablar es fundamental para los estudiantes, y son habitualmente señales no verbales las que contienen esa información: miradas, cambios de posición, repetición de una misma pregunta a varios estudiantes, etc. Estos aspectos pueden analizarse como parte de la micropolítica que establece quién controlará el contenido y la dirección de la conversación, por cuanto «la persona que habla primero, y con más frecuencia, será capaz de dominar las relaciones, controlando sobre qué aspectos de la realidad social hablar» (Bowers y Flinders, 1990).

La relación pedagógica es, básicamente desigual, porque está fundamentada en principios jerárquicos y de autoridad. Poseer el conocimiento confiere al profesor parte de esa autoridad, y para mantenerse como tal, requiere la ignorancia de los estudiantes (Young, 1984). El esquema más extendido de intercambios verbales en el aula (iniciación-respuesta-evaluación) pone de manifiesto tales principios: el profesor pregunta, el estudiante responde y el profesor evalúa su respuesta. El profesor interviene en primer lugar porque controla el conocimiento y las normas de interacción; el estudiante debe responder no tanto porque lo de-

see, sino porque eso forma parte de las normas del aula; el profesor determina la corrección o incorrección de su respuesta, puesto que posee el conocimiento, y su decisión no es rebatible. Esta estructura comunicativa no es una consecuencia necesaria e inexorable de la ignorancia –real o supuesta– de los estudiantes o de la necesidad de organizar los intercambios cuando hay un número amplio de interlocutores, sino que es más bien el corolario de la creencia de que para cada pregunta existe una respuesta correcta.

Los estudiantes están en clara desventaja, y son conscientes de ello. Por un lado, no siempre están en posesión de las claves para determinar qué es lo correcto para el profesor: «Él dice que preguntemos cosas, pero que no sean tonterías... ¿Y yo cómo voy a saber si a él le va a parecer una tontería o no?». Por otro lado, piensan que el profesor siempre tiene la respuesta correcta y que llevará la mejor parte en caso de conflicto: «Yo procuro no preguntar mucho, porque sé que él va a llevar la razón siempre». Bajo estas premisas, lo que hacen es procurar restringir su participación (para no incurrir en posibles errores, sancionables, y tratar de controlar la cantidad de contenido del que examinarse), al tiempo que dejan de valorar sus propias ideas, por considerar que lo que ellos piensan no es importante para el profesor.

Decía que parte de la autoridad del profesor deriva de la posesión del conocimiento; la otra se relaciona directamente con el control de la conducta de los estudiantes. Las normas de conducta en el aula son claras y establecidas por el profesor: la puntualidad, el silencio y la atención son sus puntos clave y tienen, además, repercusiones en la evaluación. Aunque se tiende a pensar que mantener el orden en las aulas es un requisito previo y supeditado a la transmisión de conocimientos, sólo parcialmente, y en su aspecto más superficial, es cierto. Los planteamientos de Bernstein (1988, 1990), McNeil (1986) o Apple (1986) reconsideran esta creencia y afirman que ocurre exactamente lo contrario: es el conocimiento, y su adquisición, el que se subordina al control de la conducta de los estudiantes. Como evidencia, no deja de ser ejemplificador que en la lección magistral sea requisito casi inevitable el establecimiento de una distancia pública, que supone alejarse de los estudiantes y que permite controlar a la clase completa. No en vano la lección magistral, más que ninguna otra estrategia metodológica, permite el control del conocimiento por parte del profesor y es, al mismo tiempo, especialmente efectiva para el control social (Lundgren, 1977; Hamilton, 1989). Un control que se ejerce tanto sobre el grupo completo como sobre cada estudiante individual. Pero en ese grupo total hay estudiantes de distintas capacidades, intereses y orientaciones; los docentes pueden identificarlos individualmente y son conscientes de las diferencias existentes entre ellos. En la clase magistral, sin embargo, se trabaja como si tales diferencias no existieran; en esa actuación uniforme, los docentes parecen encontrar más referentes en los estudiantes más retrasados que en los demás, de manera que las espectativas pueden ser muy bajas. Esto les permite hablar de las posibilidades que habría si pudieran trabajar con estudiantes brillantes, al tiempo que se muestran incapaces de hacer más de lo que hacen con lo que tienen (Keddie, 1971).

La aceptación por los estudiantes de su papel pasivo y relegado como una vía para lograr el éxito –traducido en la «obsesión» del aprobado– refuerza los argumentos del profesorado. Aunque esta aceptación sea meramente superficial –lo que no siempre es el caso–, los docentes la interpretan como una confirmación del desinterés, de la falta de ideas y/o de capacidad de los estudiantes, ratificando y justificando las estrategias metodológicas y de control que adoptan. Pero, por estos procedimientos, a los estudiantes –con consciencia o sin ella– se los suele tratar como objetos, como receptores de aquellos tratamientos que alguien ha definido como los más adecuados para ellos. En última instancia, es una cuestión de poder; como en el diálogo entre Alicia y Humpty-Dumpty, no se trata de quién tiene razón, sino de quién puede imponerla.

LA CENTRALIZACIÓN DE LAS DECISIONES SOBRE LA ENSEÑANZA

Como he tratado de reflejar, tanto en los argumentos del profesor para justificar sus realizaciones como en los relativos a los obstáculos para modificarlas, hay una suerte de circularidad paralizante que impide cualquier cambio. Al pensar en las limitaciones como no modificables, las acciones no van tanto dirigidas a cambiarlas cuanto a acomodarse a ellas. Si tal situación es comprensible desde el autoanálisis que el profesor realiza, por cuanto las ideas y las prácticas tienden a reforzarse mutuamente, quedarse ahí sería adoptar una actitud parcial, limitada e injusta. Se hace necesario ampliar las perspectivas, de forma que ideas y prácticas se contextualicen en el marco institucional en el que se desarrollan, lo que permitiría desvelar tanto las contradicciones que entre aquéllas existen como las condiciones que las hacen posibles y las sostienen.

El Bachillerato, como el resto del sistema educativo, está regulado por decisiones administrativas y legales de ámbito estatal que configuran su estructura, su sentido y que son congruentes con los rasgos que históricamente han definido este tramo de la enseñanza: su carácter propedéutico respecto a la Universidad y su fuerte dependencia de ella, un marcado énfasis en los contenidos académicos y el estar destinado a un sector restringido del alumnado (los «mejores») (5). Unas señas de identidad que, si bien son muy difíciles de sostener empíricamente, mantienen su vigencia (Fernández Enguita, 1987).

La centralización de las decisiones fundamentales sobre la enseñanza supone, de hecho, la exclusión de los docentes de las mismas, lo que genera dos tipos de prescripciones: una legal y otra *de facto*. La prescripción legal toma cuerpo en los

---

(5) La necesaria perspectiva histórica para comprender el carácter del Bachillerato puede documentarse, entre otros, en: LERENA, C. (1989): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Círculo de Lectores; PUELLES, M. (1980): *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Barcelona, Labor; SANZ, F. (1985): *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*, Madrid, MEC ; VIÑAO, A. (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid, Siglo XXI.

programas oficiales que establecen los contenidos que enseñar, la secuencia de los mismos, el curso en el que habrán de trabajarse, las líneas maestras respecto a cómo debe hacerse y el tiempo que dedicarles. La prescripción *de facto* deriva de aquélla, que es la que configura el marco en el que moverse y que, unida a la insuficiente e inadecuada formación y a la estructura del puesto de trabajo del profesorado, lleva a los libros de texto como necesidad.

En la medida en que son licenciados universitarios, a los docentes del Bachillerato debe suponérseles una amplia formación respecto al contenido que van a enseñar y, por tanto, la capacidad para decidir sobre él. No obstante, el libro de texto anula en la práctica tal capacidad, definiendo cuál es el conocimiento valioso –con sus opciones y exclusiones–, cómo ha de secuenciarse y cómo han de relacionarse los estudiantes con él. El libro de texto, en última instancia, es un instrumento privilegiado para ejercer el control técnico sobre la enseñanza (Apple, 1982), determinando además los rasgos centrales respecto al papel que el docente juega en el intercambio de conocimiento que en el aula se va a producir (Hardy, 1976; MacDonald, 1976; Selander, 1990). Cuando la enseñanza se concibe fundamentalmente como transmisión de conocimientos y se dispone de poco tiempo para presentar un gran volumen de información compleja a estudiantes con capacidades e intereses diversos y con un «bajo nivel», el libro de texto se convierte en un instrumento imprescindible. Además, garantiza que la enseñanza se ajuste a los requisitos oficialmente establecidos, puesto que están autorizados administrativamente.

LA ORGANIZACIÓN DISCIPLINAR DEL CURRÍCULUM

Además de la selección, también las regulaciones oficiales –seguidas por el libro de texto– establecen la organización del conocimiento. En el Bachillerato, la opción es diciplinar; lo que tiene implicaciones de cara al conocimiento y al modo en el que docentes y estudiantes se relacionan con él, al tiempo que establece formas de relación específicas entre docentes y estudiantes, por un lado, y entre los docentes, por otro.

Los argumentos más sólidos a favor de la organización disciplinar del contenido proceden de la doctrina de la educación liberal (Hirst, 1977; King y Brownell, 1976; Phenix, 1964). Su base de apoyo es una peculiar concepción del conocimiento que sirve, precisamente, para establecer los criterios de selección y organización del contenido de la enseñanza: existe un conocimiento valioso que las disciplinas *contienen,* cuya identificación responde a caracteres epistemológicos y que representa las posibilidades y cubre las necesidades de desarrollo racional de los seres humanos. Esto lleva –entre otras cosas– a separar ese conocimiento valioso del derivado de la experiencia cotidiana, lo que significa la separación y jerarquización de lo intelectual, por un lado, y de lo concreto/práctico, por otro. Al presentarse el conocimiento como un conjunto de estructuras abstractas autogeneradas, que se ofrecen como respresentación de categorías ontológicas (Es-

land, 1971), se independiza de los individuos que lo construyen y, al mismo tiempo, separa a éstos de quienes lo han de transmitir y/o aprender.

Las críticas a este modelo organizativo han sido muchas y muy consistentes. Por una parte, se basa en una concepción del conocimiento que desconsidera su función y su carácter de naturaleza social (Young, 1971; Apple, 1986, 1987; Whitty, 1985). Por otra, se critica la pretensión de que la organización lógica de las materias sea también la mejor organización para su aprendizaje (Torres, 1987). Con la organización disciplinar, los conocimientos no sólo se enseñan separados, sino dentro de una lógica y en un orden que son propios de la estructura de cada disciplina, lo que dificulta –cuando no impide– las posibilidades de conectar conocimientos pertenecientes a varias de ellas. Esto, además, «enseña la fragmentación como un modo de pensamiento y bloquea el potencial para la integración sintética y la capacidad para imaginar la totalidad» (Wexler, 1982).

Por otra parte, hay que prestar atención a las restricciones y consecuencias que, en sí misma y con independencia de la voluntad o de las intenciones del profesorado, tiene la estructura disciplinar del currículum. Si se admite que el conocimiento es el principal regulador de la estructura de la experiencia al crear identidades sociales e individuales (Bernstein, 1988), el modo en que tal conocimiento se organice, se presente y permita cierto tipo de relaciones será uno de los canales prioritarios a través de los que esas identidades se generen.

Un currículum disciplinar se caracteriza por una clasificación y un encuadre (Bernstein, 1971, 1988). Los principios de poder que hay tras ellos jerarquizan y separan, también con fuerza, unas materias de otras, a su profesorado, a los docentes de los distintos niveles de la enseñanza, a los docentes de los estudiantes, el conocimiento experiencial del académico, etc. Pero la socialización en la separación no se hace a través de los contenidos transmitidos, sino a través de las prácticas realizadas en contextos jerarquizados. De este modo, el sujeto interviene activamente en su socialización en la separación, interiorizando la estructura de las prácticas en las que participa; ella es la que limita el ámbito de su pensamiento, haciendo que tales prácticas se vivan como naturales y como las únicas posibles.

La formación del profesorado de Secundaria, centrada en la propia materia, la debilidad de su formación pedagógica, su propia experiencia como estudiantes dentro de una estructura disciplinar y el reforzamiento de la misma en su inmersión en la cultura de la enseñanza, ya como docentes, son factores claves. En un sistema así, la comunicación entre docentes no se desarrolla en relación con el trabajo; si su socialización se realiza en discursos especializados, la comunicación sólo puede producirse con aquellos que pertenecen a su *categoría,* ya que son los únicos con los que puede compartirla. Con el resto de los docentes su vinculación no se producirá a través del trabajo, sino por medio de los poblemas de control de los estudiantes (Bernstein, 1988, 1990). De esta forma, la organización disciplinar del currículum confina al profesorado a su propio discurso especializado, separándolo de los docentes de otras materias y de los estudiantes.

LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL Y EL CONTROL DE LA ENSEÑANZA

El predominio de la racionalidad instrumental ha redefinido el trabajo de los docentes y el modo en el que piensan en los problemas relacionados con su quehacer (Angulo, 1989, 1991; Bowers y Flinders, 1990; Olson, 1989). El control técnico acompaña este modo de concebir la enseñanza y se caracteriza por tomar cuerpo en la estructura del propio trabajo, de tal forma que es ella la que establece lo que ha de hacerse y cómo (Apple, 1982, 1989). De esta forma, la determinación del contenido de la enseñanza, ya sea desde los programas oficiales o desde los libros de texto, ejerce su influencia como un marco en el que moverse, limitando fundamentalmente sus posibilidades de pensar en otras opciones, más que como un control ejercido efectivamente.

El sistema educativo español, siendo fuertemente centralizado, carece de mecanismos explícitos de control. Un buen ejemplo lo constituyen las *memorias* de comienzo y fin de curso, en las que se incluye la programación de la enseñanza y que, junto a los inspectores, serían los únicos elementos visibles de *vigilancia* del cumplimiento de las prescripciones oficiales. Pero por un lado, tales programaciones –tanto para el profesor como para sus receptores– son poco más que un documento burocrático sin valor de guía para la enseñanza y, por otro lado, nadie se ocupa de comprobar la veracidad y el cumplimiento de las mismas. Sin embargo, la efectividad del control no depende, necesaria ni inevitablemente, de mecanismos coercitivos explícitos. En definitiva, cuando se habla de las condiciones que imponen las regulaciones oficiales, se está haciendo referencia no tanto a algo visible y explícito, cuanto a un marco en el que poder *moverse*.

¿Por qué si nadie comprueba si los límites se respetan o se traspasan, su existencia se experimenta y/o se utiliza como una restricción a lo que es posible hacer, condicionando las opciones que se toman? Hay que pensar en términos de hegemonía (Apple, 1986) o de poder (Bernstein, 1988, 1990) para entender que las restricciones más eficaces no están precisamente en lo que se prohibe expresamente, sino en la definición del ámbito de lo que es posible, de lo que es pensable, que es la que determina los límites de la realidad; y sólo dentro de ella hay opciones.

¿Por qué –en el caso que nos ocupa– se acepta la prescripción institucional respecto al contenido de la Historia cuando junto a ella hay indicaciones sobre la metodología de enseñanza que no se siguen? Esto lleva, aunque no como condición causal, a la concepción que el profesor tiene del conocimiento, de lo que ser un docente significa y de cuál es su papel y el de los estudiantes. Concepción que está en consonancia con las posibilidades que la regulación oficial ofrece (en sus condiciones de realización, a menudo contradictorias con su explicitación), con la tradición magistral del Bachillerato y con el predominio de la racionalidad tecnocrática como marco de pensamiento y acción dominante en la cultura de la enseñanza. Cuando se piensa en el conocimiento como seguro y estable, en el profesor como transmisor del mismo y en los estudiantes como receptores

cuyos escasos «nivel» e interés los incapacitan para participar más activamente en las decisiones y actividades de clase, la metodología expositiva es su punto de apoyo más seguro. Buscar modelos alternativos, además de requerir la puesta en cuestión de los antiguos, supone elaborar un conocimiento propio que estará expuesto a cuestionamiento y críticas; asimismo, implica la inseguridad y el riesgo que conlleva transgredir un marco de referencia que, si bien genera contradicciones, es conocido y aceptado por todos: la Administración, los compañeros, los estudiantes y los padres. En última instancia, y como gráficamente planteaba Manuel, «si me muevo, encima me creo problemas; pero si no me muevo, nadie me va a decir nada».

Se ha documentado suficientemente la influencia del contexto institucional en la configuración de la cultura de la enseñanza (Blanco, 1993). Una cultura que, centrada en el aula, presenta una serie de rasgos (orientación al aquí y el ahora, conservadurismo e individualismo) que surgen y son realimentados por la experiencia cotidiana de aislamiento en el aula, de tal forma que la cultura se reproduce a sí misma. Es en ese contexto institucional en el que se articulan, legitiman y negocian las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje. La necesaria e inevitable acomodación que ha de producirse entre los intereses y valores sostenidos por los docentes y los que la institución persigue y representa conlleva a menudo conflictos y contradicciones, lo que es válido incluso cuando se comparte buena parte de las concepciones institucionales.

Así, y en el caso que aquí se está analizando, lo que el profesor reprocha a la Administración no es su énfasis ordenancista y la *usurpación* de cometidos que serían netamente profesionales, sino lo que considera su despreocupación por la enseñanza, el que permita y acreciente la pérdida de valor social de la enseñanza de la Historia y, sobre todo, la ausencia de interés y el desprecio que –tal como él lo vive– muestra hacia el profesorado. De forma paradójica, la inexistencia de mecanismos visibles y explícitos de control sobre la enseñanza y el profesorado no se percibe como un espacio de autonomía y de posibilidad de llevar a la práctica alternativas generadas por los docentes, sino como muestra de la desatención de la que son objeto. Lejos de ser un elemento facilitador, se convierte en una fuente de desánimo, de aislamiento e impotencia, porque –como Manuel expresa– se los deja solos ante los problemas; problemas que no tienen soluciones fáciles y cuya resolución en su mayor parte, no está en manos del profesorado. Pero también se convierte en un mecanismo de acomodación y legitimación que impide cambiar nada y que inutiliza el escaso margen de maniobra del que el profesorado dispone.

LA ENSEÑANZA DEFENSIVA

El tipo de enseñanza presentado hasta ahora puede calificarse de defensiva. McNeil (1986) utiliza este término para referirse a aquellas situaciones en las que se evidencia un profundo desajuste entre las metas perseguidas por los docentes

y sus realizaciones; desajuste que surge del conflicto planteado al profesorado por un contexto organizativo que los excluye de la toma de las decisiones fundamentales sobre la enseñanza y que les lleva a supeditar sus propias metas a las demandas que la institución les requiere. Se produce, entonces, una reducción del ámbito de posibilidades de realización de los propios ideales de los docentes, y éstos controlan el conocimiento que ofrecen a los estudiantes para garantizar, mediante el control de la conducta de los mismos, su éxito académico en niveles aceptables para la institución.

Tanto los valores personales como los profesionales de los docentes que enseñan defensivamente harían pensar que éstos rechazan el modelo de enseñanza que practican; esto es, sus realizaciones contradicen en buena medida los valores que dicen perseguir. Así, y entendiendo que en función de su fuerte preparación en la materia que enseñan son responsables del contenido de la misma, rechazan la intromisión de expertos que les digan qué y cómo tienen que enseñar. Al mismo tiempo, manifiestan su desdén hacia los administradores, que sólo les piden que mantengan el orden y rellenen los papeles preceptivos y que los consideran «guardadores de niños». Sin embargo, dentro de sus clases refuerzan los patrones y objetivos de control y orden bajo el argumento de que sólo así pueden protegerse a sí mismos de las presiones de la institución. Y piensan que a la institución no le interesa si trabajan unos temas u otros, que no serán recompensados por mantener discusiones profundas que permitan a sus estudiantes comprender mejor, que serán recriminados si no se cubre el programa o, en el mejor de los casos, que a nadie parece importarle lo que hacen, siempre que no haya conflictos o problemas que trasciendan fuera del aula.

Hay, en el caso que aquí se analiza, tres estrategias fundamentales que dan forma a esa enseñanza defensiva: la fragmentación, la mistificación y la simplificación. Todas ellas se realizan a través del control del conocimiento que el profesor ofrece a los estudiantes y tienen como finalidad tanto mantener la autoridad de aquél como garantizar que los estudiantes alcancen niveles de ejecución aceptables por la institución, lo que se logra evitando problemas en las clases, es decir, controlando la conducta de los estudiantes.

La *fragmentación* consiste en la reducción de la información sobre las temáticas tratadas a fragmentos que con frecuencia adoptan la forma de enumeraciones de hechos, leyes, causas, consecuencias, etc., de forma que el conocimiento se ofrece parcelado y diferenciado en tópicos. De este modo se cumple el objetivo de transmisión, al tiempo que se evita que los estudiantes tengan excesivos problemas a la hora de mostrar su *competencia*. Al hacer las exposiciones enumerativas, resulta innecesario tener que elaborar y discutir interpretaciones o explicaciones complejas y potencialmente conflictivas; además, se reduce el esfuerzo, al no tener que preparar distintas «clases» para distintos estudiantes.

La *mistificación* hace referencia a la tendencia a oscurecer un tema, indicando a los estudiantes que es muy importante, pero muy complicado para que ellos lo trabajen. Suele tratarse de temas controvertidos, cuya discusión podría generar discusiones y alterar el ritmo y la «paz» del aula. Se evidencia igualmente en la tendencia a postergar un tema, pasar por él superficialmente o dar por supuesto que los estudiantes conocen el significado y entienden conceptos tremendamente complejos, simplemente por habérseles dado su definición. El objetivo, en cualquier caso, es impedir retrasos en el programa, así como evitar las discusiones desordenadas que, al trabajar sobre cuestiones controvertidas y complejas, es muy probable que se produjeran.

La *simplificación* implica reducir –e incluso eliminar– la información, su complejidad o las demandas que el profesor exige, de manera que se evite el conflicto que pudiera derivarse de la no cooperación de los estudiantes en un trabajo complicado y laborioso. Ello no quiere decir, en absoluto, que el profesor no domine el tema en cuestión, sino que ha de asegurarse de que los estudiantes no lo rechacen y, eventualmente, alteren el orden de la clase. Así ocurre, por ejemplo, con el comentario de texto que, si bien es considerado como una importante herramienta de aprendizaje, potencialmente valiosa, se abandona apenas se propone ante lo que el profesor entiende como insalvables problemas de comprensión de los estudiantes, que dificultarían el desarrollo de las clases y exigirían un gran esfuerzo por su parte. En estas circunstancias, las posibilidades de que los estudiantes tengan éxito en una tarea así se restringen, convirtiéndose en una posible fuente de conflicto.

¿Qué argumentos se esgrimen para utilizar estas estrategias, a pesar de reconocer que implican renunciar a lo que son sus metas explícitas? Por un lado, la fatiga: hacer entender a los estudiantes un conocimiento complejo y controvertido llevaría mucho tiempo y esfuerzo. Por otro, la limitada implicación de los estudiantes y su tendencia a no esforzarse: carecen de interés y no están dispuestos a realizar un trabajo extra. Por último, se invoca que ese sobreesfuerzo que los docentes deberían hacer para tratar los temas como quisieran no es valorado ni encuentra apoyo en la institución. Como parece deducirse de todo lo anterior, los docentes que desean controlar el acceso al conocimiento lo hacen de modo consciente; su objetivo es mantener su autoridad, así como garantizar la eficacia de las clases. Y para ello, restringen el acceso al conocimiento como un medio de controlar a los estudiantes y hacer más fácil el trabajo escolar.

No obstante, el profesor no está satisfecho. Su opción es más una acomodación a lo que percibe como condiciones reales de trabajo que el acercamiento, aunque sea limitado, a la realización de un *ideal* de enseñanza. Manuel evidencia un perseverante desánimo y un gran escepticismo respecto a las posibilidades de modificar la realidad actual, que siempre tienen un referente contextual e institucional: por una parte, un amargo reproche a la Administración por lo que percibe como una falta de preocupación por la enseñanza, los estudiantes, los profesores y la Historia; por otra, un sentimiento de absoluta falta de atención que so-

cava las bases de su autoestima y que se vivencia como impotencia e indefensión a la hora de enfrentarse a los problemas cotidianos.

¿LA CUADRATURA DEL CÍRCULO?

Las instituciones escolares tienen una doble misión (Apple, 1986; Bernstein, 1990; Lerena, 1983; Popkewitz, 1991): educar y seleccionar; proporcionar a los estudiantes las herramientas conceptuales y formativas necesarias para su pleno desarrollo intelectual, afectivo y social y, al mismo tiempo, prepararlos para ocupar un lugar –su lugar– en el entramado social y económico. Esta doble misión es contradictoria en sí misma, porque mientras que la primera es –en principio– una función fundamentalmente emancipadora, la segunda contiene fuertes elementos de control. Los docentes están en el *ojo del huracán* de esta contradicción y, como McNeil (1981) plantea, en la medida en que los docentes se ocupan más y más por hacer bien su trabajo, tal como es definido institucionalmente, sus valores e intereses profesionales quedan más en el olvido. Un desequilibrio que genera no pocos conflictos y contradicciones.

Cuando los docentes se sienten excluidos de las decisiones fundamentales sobre la enseñanza y cuando las metas de la institución no concuerdan con las propias, parece que el único espacio de decisión que les queda es el aula. En este ámbito, sus estrategias se caracterizan por una reducción del nivel de exigencias respecto a sus ideas y por un fortalecimiento del control sobre el conocimiento y la conducta de los estudiantes, como garantía para adecuarse a las exigencias institucionales de eficacia y orden. La necesidad de controlar lo que ocurre en sus clases es, en última instancia, lo que lleva a estructurar los patrones de conocimiento de manera que se garantice el orden y el éxito de los estudiantes en niveles mínimos de ejecución. Y para ello simplifican el contenido y reducen las exigencias planteadas a los estudiantes. Esta es una opción deliberada o, cuando menos, justificada por los docentes, aunque queden espacios de contradicción en ella. Parece, pues, que los docentes necesitan asegurar su autoridad en las aulas como una *compensación* por la que han perdido fuera de ella, aunque, al hacerlo, no están sino *re-creando* en las aulas el mismo tipo de alienación que ellos sufren: la pérdida de control sobre la enseñanza les lleva a incrementar el que poseen sobre los estudiantes y sobre el conocimiento que ponen a su disposición.

El profesorado, en suma, reproduce en las aulas el conflicto entre el control social y el acceso al conocimiento. Cuando este conflicto se resuelve a favor del control social, los estudiantes responden –como antes lo habían hecho los docentes– reduciendo el esfuerzo y el interés que dedican a los contenidos con los que trabajan. Y aquí se reproduce el círculo vicioso: la apatía, el desinterés e incluso la resistencia activa de los estudiantes se relacionan con la reducción del interés y del esfuerzo de los docentes y su énfasis en el control social. La respuesta de los docentes, a su vez, se relaciona con su sentimiento de exclusión de las decisiones de la Administración sobre las metas de la escuela y la enseñanza. Y

aquéllos que toman las decisiones ven la respuesta del profesorado y del alumnado como una falta de motivación que requiere más control y eficiencia, cuando es su propia incapacidad para enfrentarse a las metas educativas la que genera tal ausencia de motivación.

Contrariamente a lo que plantea McNeil (1986), y en lo que a la situación aquí analizada respecta, no creo que se deba hablar de la enseñanza defensiva sólo como una estrategia de resistencia frente al control que se ejerce sobre el profesorado. Ni sólo ni tal vez prioritariamente porque, si bien la enseñanza defensiva puede surgir condicionada por la pérdida de control del profesorado sobre su trabajo, las estrategias que la materializan hacen pensar más en acomodación que en resistencia. Que la acomodación es lo que el marco institucional pretende parece claro, como también lo son las presiones que para conseguirla existen. Unas presiones que –siendo reales– a veces son utilizadas por los docentes como un arma arrojadiza, para evitar análisis reflexivos y profundos sobre sus propias ideas y prácticas.

No puede mantenerse que las presiones y condiciones institucionales determinan por completo lo que ocurre en las aulas y las decisiones que los profesores y profesoras toman, siempre individuales, a pesar de la existencia de múltiples similitudes y puntos en común. Pero sería grave olvidar que tales condiciones y presiones pueden crear un contexto que haga que los docentes piensen que no es realista tratar de modificarlas y/o enfrentarlas, logrando, en muchos casos, poner obstáculos a su trabajo, tal como lo concibe la institución.

Las condiciones institucionales que enmarcan, generan y sostienen los parámetros dentro de los que se realiza la enseñanza y desde los que se definen sus rasgos esenciales excluyen a los docentes de las tareas de selección, organización y construcción del conocimiento con el que trabajan. En tanto sea así, la mayor parte de los problemas, contradicciones y consecuencias que derivan de estas tareas permanecerá fuera de su alcance, tanto en el nivel de la práctica como en el del pensamiento. No significa esto reclamar para el profesorado un papel exclusivo en la determinación del conocimiento educativo. Sería erróneo por cuanto implicaría desconocer que éste es una construcción social, fruto de sucesivas transformaciones (Wexler, 1982; Bernstein, 1993), en cuya determinación y configuración intervienen múltiples agentes. Sin embargo, de ahí no puede deducirse la exclusión de los docentes de esta tarea y la regulación desde fuera de los aspectos más centrales de su práctica, porque ello supondría reducir o anular el espacio que necesitan para crear y desarrollar sus propias concepciones profesionales.

La actual reforma educativa apuesta, al menos retóricamente, por una mayor participación de los docentes en la definición de los elementos centrales de su enseñanza; entre ellos, los relativos a la selección y organización del conocimiento que pondrán a disposición de los estudiantes. Analizar qué concepción sobre la construcción del conocimiento (en el profesorado y el alumnado) subyace a las nuevas regulaciones, qué posibilidades ofrecen éstas, con qué medios y en qué

tipo de estructuras organizativas han de desarrollarse y de qué modo afecta todo ello a las ideas y las prácticas de los docentes es una tarea, necesaria y urgente, que hay que abordar.

Si se quiere promover la autonomía profesional, entendida como algo más que ejercer la posibilidad de *adaptar* las prescripciones curriculares, es preciso transformar el marco de toma de decisiones en la enseñanza, así como las concepciones sobre el papel de los docentes y la forma más adecuada de articular la autonomía que éstos necesitan y el control que esta importante actividad social requiere. Hay que modificar, en definitiva, las condiciones institucionales de realización de la enseñanza, si lo que se desea es promocionar nuevas ideas y nuevas prácticas en las escuelas.

Es evidente que no puede hablarse de relaciones causales ni unidireccionales entre contexto institucional y práctica docente. Un menor grado de prescripción respecto al currículum, una distinta y más adecuada estructura del puesto de trabajo de los docentes, el apoyo a la innovación, la disponibilidad de recursos didácticos y de suficiente financiación para la enseñanza, por ejemplo, no llevan aparejados la modificación automática y homogénea de la realidad actual en las escuelas ni el cambio de ideas y prácticas en el profesorado. Se requiere, al mismo tiempo, que los docentes (individual y colectivamente) cuestionen y definan el sentido de su trabajo, así como que analicen las condiciones en las que se realiza, las posibilidades y restricciones que implican, etc. Y, sin que ello suponga, en absoluto, un recurso a la inmovilidad o al considerarse víctimas, deben reclamarse unas condiciones institucionales que permitan y faciliten el ejercicio de su autonomía y su responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

ANGULO, F. (1989): «La estructura y los intereses de la tecnología de la educación: Un análisis crítico», *Revista de Educación, 289*, pp. 175-214.

– (1991): «Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico», en VV.AA. *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón.* Madrid, CIDE/ Universidad Complutense, pp. 315-342.

APPLE, M. (ed.) (1982): *Cultural and economic reproduction in education.* London, Routledge & Kegan Paul.

– (1986): *Ideología y currículo.* Madrid, Akal.

– (1987): *Educación y poder.* Barcelona, Paidós/MEC.

– (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Barcelona, Paidós/MEC.

BAUDELOT, CH. y ESTABLET, R. (1990): *El nivel educativo sube.* Madrid, Morata.

BERNSTEIN, B. (1971): «On the classification and framing of educational knowledge», en M. Young (ed.), *Knowledge and control*. London, Collier Mcmillan, pp. 47-96.

– (1988): *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal.

– (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure Editorial.

– (1998): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

BLANCO, N. (1992): «El viejo problema de cómo enseñar. Reflexiones en torno a la metodología de la enseñanza», *Euroliceo, 5*, pp. 19-30.

– (1993): «La cultura institucional de la enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía, 213*, pp. 66-71.

BOWERS, C. A. y FLINDERS, D. J. (1990): *Responsive teaching. An ecological approach to classroom patterns of language, culture and thought*. New York, Teachers College Press.

DOYLE, W. (1979): «Classroom tasks and students' habilities», en P. Peterson y H. Walberg (ed.), *Research on teaching. Concepts, findings and implications*, Berkeley, McCutchan, pp. 183-209.

– (1990): «Classroom knowledge as a foundation for teaching», *Teachers College Record, 91* (3), pp. 347-360.

ESLÁND, G. M. (1971): «Teaching and learning as the organization of knowledge», en M. F. Young (ed.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London, Collier Macmillan, pp. 70-115.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona, Laia.

– (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Barcelona, Laia.

HAMILTON, D. (1989): *Towards a theory of schooling*. London, The Falmer Press.

HARDY, J. (1976): «Textbooks and classroom knowledge: The politics of explanation and description», en G. Whitty y M. F. Young (eds.), *Explorations in the politics of school knowledge*. Nafferton, Nafferton Books, pp. 89-98.

HIRST, P. (1977): «La educación liberal y la naturaleza del conocimiento», en R. Peters, *Filosofía de la educación*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 161-205.

KEDDIE, N. (1971): «Classroom knowledge», en M. F. Young (ed.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*, London, Collier Macmillan, pp. 133-160.

KING, A. y BROWNELL, J. (1976): *The curriculum and the disciplines of knowledge. A theory of curriculum practice*. New York, Robert Krieger Publ. Co.

LERENA, C. (1977): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas.* Madrid, Akal.

LUNDGREN, U. (1977): *Model analysis of pedagogical processes.* Liber Laromedal/Gleerup, Lund.

MACDONALD, G. (1976): «The politics of educational publishing», en G. Whitty y M. F. Young (eds.), *Explorations in the politics of school knowledge,* Nafferton, Nafferton Books, pp. 223-235.

MCNEIL, L. M. (1981): «Negociating classroom knowledge: Beyond achievement and socialization», *Journal of Curriculum Studies, 13* (4), pp. 313-328.

– (1986): *Contradictions of control. School structure and school knowledge.* New York, Routledge & Kegan Paul.

OLSON, J. (1989): «The persistence of technical rationality», en G. Milburn, I. Goodson y R. Clark (eds.), *Re-interpreting curriculum research: Images and arguments,* London, Falmer/Althouse Press, pp. 102-109.

PHENIX, P. H. (1964): *Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for general education.* London, McGraw Hill.

POPKEWITZ, Th. (1991): *A political sociology of educational reform. Power/knowledge in teaching, teacher education and research.* New York, Teachers College, Columbia University.

REID, W. (1975): «The changing curriculum: Theory and practice», en W. Reid y D. Walker (eds.), *Case studies in curriculum change,* London, Routledge and Kegan Paul, pp. 240-259.

ROS, M. *et al.* (1989): *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria.* Madrid, CIDE.

SELANDER, S. (1990): «Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa», *Revista de Educación, 293,* pp. 345-354.

TORRES, X. (1991): *El currículum oculto.* Madrid, Morata.

VALDEON, J. (1988): *En defensa de la historia.* Valladolid, Ámbito.

– (1990): «La historia se defiende», en J. M. Azcona (ed.), *Debates por una historia viva,* Bilbao, Universidd de Deusto, pp. 45-57.

WELCH, A. y FREEBODY, P. (1990): «¿Crisis de alfabetización o crisis del Estado? Explicaciones de la actual "crisis de alfabetización"», *Revista de Educación, 293,* pp. 255-279.

WEXLER, PH. (1982): «Structure, text and subject: a critical sociology of school knowledge», en M. Apple (ed.), *Cultural and economic reproduction in education,* London, Routledge & Kegan Paul, pp. 275-303.

WHITTY, G. (1985): *Sociology and school knowledge. Curriculum theory, research and politics.* London, Methuen.

YOUNG, M. F. (ed.) (1971): *Knowledge and control. New directions for the sociology of education.* London, Collier Macmillan.

YOUNG, R. E. (1984): «Teaching equals indoctrination: The dominant epistemic practices of our schools», *British Journal of Educational Studies, 22* (3), pp. 220-238.