

En este artículo se aborda el estudio de la actuación de los profesores en el aula y la práctica de la enseñanza, discutiéndose algunas perspectivas y aportando nuevas ideas para una teoría de la acción en el aula. Se destaca la cuestión del gobierno de la conducta de los alumnos y del mantenimiento del orden en el aula, como un factor relevante de la configuración y determinación de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes y, en definitiva, de las actividades que se desarrollan en la clase.

**PALABRAS CLAVE:** *Práctica de la enseñanza; Conducta de los alumnos; Gobierno de la clase; Orden; Investigación educativa.*

## El control de la conducta del alumnado en el aula: ¿un problema para la práctica de la investigación escolar?

pp. 53-64

**F. Javier Merchán Iglesias\***

Universidad de Sevilla. *Fediscaria*

A estas alturas quizás sea una obviedad destacar la importancia que tiene la actuación de los docentes en el aula como factor relevante del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, la centralidad de la práctica de la enseñanza contrasta con la relativa escasez de estudios sobre ella. Tal parece que el interés que tiene el conocimiento sobre lo que acontece en las aulas, no ha suscitado el correspondiente estímulo en la investigación educativa, de manera que puede afirmarse que se trata de un

campo escasamente transitado, sobre todo en España<sup>1</sup>. En cierta medida, el predominio de los trabajos sobre lo que los profesores deben pensar, sobre lo que deben enseñar y sobre cómo deben hacerlo, eclipsa el estudio acerca de lo que realmente hacen, imponiéndose en la agenda de la investigación los planteamientos prescriptivos y valorativos sobre el análisis de la realidad. Pero los deseos y juicios de valor no sustituyen al cotidiano devenir en las aulas; es en ellas donde se sustancia realmente

\* Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 - Sevilla. Correo electrónico: jmerchan@us.es

<sup>1</sup> Las investigaciones sobre prácticas escolares se han desarrollado desde diversos campos sobre todo en USA; a este respecto, además de algunos clásicos imprescindibles (Doyle, 1985; Jackson, 1991 y Stodolsky, 1991), cabe citar, entre otros, los nombres y trabajos de Kliebard (2002), Cuban (1984 y 2007), Tyack y Tobin (1994) y Tyack y Cuban (2001). Fuera de este ámbito territorial puede verse, por ejemplo: Depaepe (2000) o Dussel y Caruso, (1999) y, más recientemente, Talbot (2008) Vinatier y Altet (2008). Otras contribuciones a este campo de estudio pueden verse en Merchán, 2005, 2007 y 2009.

✉ Artículo recibido el 10 de mayo de 2010 y aceptado el 2 de diciembre de 2010.

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

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

es cuestión de tener una buena idea y mucho entusiasmo para aplicarla, sino que depende también del conocimiento de las reglas que, de manera implícita generalmente, rigen el desarrollo de las clases.

Frente a su incuestionable relevancia, el magro panorama de la investigación sobre el tema quizás se explica por las dificultades metodológicas que entrañan este tipo de trabajos, en los que resultan fundamentales los recursos cualitativos. Ahora bien, dificultades como las que conlleva la selección y manejo de fuentes apropiadas de información, los problemas que plantea una aproximación que no distorsione la realidad o los riesgos propios de la interpretación de la acción humana, constituyen ciertamente obstáculos para un amplio desarrollo de la investigación sobre la práctica de la enseñanza, pero no parecen ser las razones fundamentales de su parquedad. A mi modo de ver, los problemas que plantea el análisis de la práctica de la enseñanza tienen su raíz en la conceptualización que hacemos de ella, es decir, en las explicaciones que damos a la actuación de profesores y alumnos en el aula y los significados que atribuimos a sus acciones.

### **¿Cómo interpretar la práctica de la enseñanza? Aportaciones para el análisis de la actuación de los profesores en el aula**

Al margen ahora de la relativa escasez de estudios y de las dificultades para la investigación del campo de la práctica, en este artículo se discuten algunas interpretaciones sobre la actuación de los profesores en el aula. Al mismo tiempo, a lo largo del texto, se sugirieren nuevas perspectivas que pretenden contribuir a configurar un marco teórico con mayor poder explicativo. Aunque no pueda decirse que sea esa la única razón, es cierto que la persistencia de rutinas y las dificultades del cambio de la práctica de la enseñanza se deben, en parte, a las carencias y debilidades del análisis, pues si erramos en la interpretación de qué es lo que

ocurre en el desarrollo de las clases, es difícil que podamos poner en marcha propuestas de cambio <sup>2</sup>.

A este respecto, en no pocos estudios y, sobre todo, iniciativas de reforma y cambio de la enseñanza, subyace de manera implícita la idea de que la clase es meramente un campo de reproducción, es decir, que alumnos y profesores actúan en virtud de un plan y unos objetivos trazados desde fuera de su ámbito de decisión. Como se sabe, refiriéndose a la transformación del conocimiento científico en conocimiento escolar, Bernstein (1998) estableció la existencia de varios campos en los que actúan agentes diversos y en los que se opera de acuerdo con unas reglas específicas. El citado sociólogo británico hablaba de un campo de producción en el que los científicos elaboran el conocimiento; de un campo de recontextualización, en el que pedagogos, funcionarios, editores de textos y otros agentes se apropian selectivamente de los discursos del campo de producción para *re-localizarlos*, es decir, adaptarlos al nuevo contexto en el que se van a utilizar: la enseñanza en el aula. Finalmente Bernstein consideraba un tercer campo, el campo de la práctica, al que denomina campo de reproducción, en el que se desarrolla y concreta lo que se ha determinado anteriormente.

Si nos atenemos a esta conceptualización de la práctica de la enseñanza, es lógico que pensemos que lo importante es lo que se resuelve en el campo de producción y en el de recontextualización, pues se da por supuesto que alumnos y profesores serán meros ejecutores de lo que se ha determinado por otras instancias. Esta perspectiva toma cuerpo en muchas de las estrategias de mejora de la educación y en parte de la investigación educativa aplicada (especialmente en las Didácticas específicas), de aquí que la práctica sea un objeto de estudio de menor interés, mientras que la pedagogización del conocimiento y de las formas de transmisión, constituyen el núcleo principal de sus consideraciones. Así, tanto en proce-

sos de reforma institucional como incluso en la actuación de docentes innovadores o en las propuestas de mejora formuladas por pedagogos y didactas, la intervención se ha centrado en la determinación del mejor currículum y en la producción de materiales adecuados para la enseñanza, acompañada en todo caso con programas de formación y adiestramiento de los profesores, con vistas a dotarlos de ideas, técnicas y recursos que garanticen una puesta en práctica apropiada.

Ahora bien, la consideración de la práctica de la enseñanza como una actividad en la que alumnos y profesores básicamente se limitan a reproducir lo que se determina en instancias previas al aula, ha sido cuestionada por diversos autores. Por ejemplo, Goodson (1991), en sus trabajos sobre la Historia del currículum, planteó la idea de que el currículum se construye en diversos ámbitos y niveles, distinguiendo entre el “currículum escrito” y el “currículum como actividad en el aula”. Además, llama la atención sobre el peligro de estudiar únicamente el currículum que se explicita en los programas de estudio, en las prescripciones oficiales o en los libros de texto, olvidando que “las altas esferas del currículo escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula” (Goodson, 1991: 30).

Por su parte, Escolano (2000), al tratar de la dinámica de los sistemas educativos, distingue tres ámbitos de concreción (a los que denomina “culturas escolares”): el de las políticas relacionadas con la educación, el de los saberes pedagógicos y didácticos, y el de las prácticas. En el mismo sentido, Cuesta (1998), ocupándose del caso concreto de la Historia, utiliza el término *Historia regulada*, para referirse al ámbito del currículum oficial, en el que se disponen los contenidos de la enseñanza de la asignatura así como unas orientaciones –más o menos explícitas– sobre su metodología. La *Historia soñada*, correspondería al ámbito de las formulaciones que se construyen desde la Didáctica, mientras que la *Historia enseñada* alude al de-

<sup>2</sup> No obstante, aunque la hace más posible, el conocimiento sobre la lógica que gobierna la actuación en el aula no garantiza una estrategia viable de cambio. Saber por qué llueve no nos habilita para hacer que llueva.

sarrollo concreto de las clases. Según esto, podríamos decir que el currículum se construye en diversos campos –“ámbitos” o “niveles”–, de entre los que cabe destacar el campo del currículum oficial, el campo de los libros de textos y materiales escolares y el campo de la práctica<sup>3</sup>.

De esta forma, la práctica de la enseñanza habría de entenderse como un contexto de producción y no meramente de reproducción. Es decir, lo que finalmente se enseña y se aprende no está decidido en el currículum prescrito, ni siquiera en los contenidos y actividades previstas en los libros de textos, sino que, sin negar la incidencia de estos y otros factores, tendríamos que convenir que en la determinación del conocimiento que adquieren los alumnos y de las actividades que se emplean para ello, tiene mucho que ver la acción que se desarrolla en el aula. Así, el conocimiento de las reglas, principios y lógicas que gobiernan la actuación de alumnos y profesores deviene en un asunto de especial relevancia para la comprensión de los efectos reales de la educación en el contexto escolar. Pero, además, si admitimos el carácter productivo de la práctica de la enseñanza, puede ocurrir que cambios en el currículum oficial o en otros aspectos externos a lo que acontece en el aula, no afecten a la práctica, o lo hagan de manera muy superficial. De aquí que, como decía Eisner, las estrategias de cambio en la educación, si realmente pretenden un cambio en la formación que reciben los jóvenes escolares, deben implicar también cambios en la actuación de alumnos y profesores en el aula. Cualquier iniciativa en este sentido reclama igualmente una teoría de la acción en el aula, pues no opera en el vacío, sino sobre una lógica activa que es preciso conocer si se quiere modificar.

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

Por otra parte, desde otras tesis e iniciativas sobre el cambio de la práctica de la enseñanza, particularmente las que se apoyan explícita o implícitamente en el paradigma del “pensamiento del profesor”, se ha sostenido el argumento de que la actuación de los docentes en el aula responde básicamente a sus concepciones sobre la educación, sobre los contenidos que consideran pertinentes para la enseñanza y sobre las formas que estima oportunas para su transmisión. A diferencia de la posición anteriormente comentada, se admite el protagonismo de los profesores en la determinación de lo que hacen en aula, negándose, por tanto, que se limiten a ser meros aplicadores de instrucciones previas. No obstante, desde esta perspectiva se alimenta la idea de que, efectivamente, esa actuación está regida por su forma de pensar acerca de la enseñanza.

A este respecto, diversos estudios han puesto de manifiesto que entre lo que los profesores desean hacer y lo que realmente hacen en el aula existe una brecha significativa. Por ejemplo, en varios trabajos empíricos sobre la enseñanza de la Historia se concluye que la variedad de concepciones de los profesores sobre la asignatura no implica prácticas distintas en el aula (Evans, 1990; Borries y Black, 1998; Merchán, 2005), mientras que, en este mismo sentido, otros autores concluyen que “existe una contradicción entre lo que el profesor hace en clase y lo que desearía hacer” (Escudero y otros, 1983: 77).

Ciertamente, no puede negarse que la actuación de los profesores en el aula responde en cierta medida a las prescripciones y condicionantes que, desde diversas instancias, como, por ejemplo, el currículum oficial, la organización escolar o los libros de textos, les vienen dadas. Igualmente, hay que admitir que sus concepciones sobre la enseñanza constituyen un referente que tiene un papel nada despreciable en la práctica de la enseñanza. Sin embargo, a mi entender, ninguna de estas dos perspectivas es capaz de dar cuenta de lo que ocurre en el interior de las aulas, pues, como hemos visto,

<sup>3</sup> A este respecto, puede verse también Merchán, 2002.

las constricciones del marco escolar no impiden absolutamente la autonomía profesional, ni, por otra parte, los profesores hacen lo que desean sino que, en no pocas ocasiones, actúan de manera distinta a cómo piensan. Lo que podríamos llamar una teoría de la acción en el aula requiere de otras conceptualizaciones y marcos de análisis.

En este sentido, cabe subrayar, en primer lugar, la pertinencia de entender la práctica de la enseñanza no meramente como una actividad centrada en la transmisión y adquisición de conocimiento, sino, quizás fundamentalmente, como una práctica social. De esta forma, el comportamiento de alumnos y profesores en el aula no se limita al de aprendices y enseñantes, puesto que, antes que eso, se trata de sujetos histórica y socialmente constituidos que mantienen relaciones peculiares con la escuela y con la actividad que en ella se desarrolla; relaciones que no se explican por el deseo de aprender y el compromiso de enseñar, sino, sobre todo, por el papel de la escolarización en la vida social.

En segundo lugar, otro principio que debe informar el análisis de la acción en el aula es el de que las prácticas escolares tienen su historia, es decir, no se han configurado de una vez y para siempre, sino que se han forjado de manera progresiva y aun se reformulan continuamente. Como afirman Milstein y Mendes (1999: 84), “las prácticas escolares, y los significados en estado práctico que las organizan y orientan, no se derivan linealmente del discurso pedagógico y didáctico actual ni de las directivas curriculares vigentes. Son, al igual que el resto de las prácticas sociales, el resultado de una larga construcción histórica y social que se transmite y se reproduce en las prácticas escolares mismas”.

Una tercera consideración nos conduce a un tema de larga tradición en el debate intelectual acerca de la acción humana. Lejos de los planteamientos más extremadamente estructuralistas, que la consideran el resultado de una determinación del contexto y las circunstancias en las que se produce, y lejos también de las opciones más voluntaristas que atribuyen un pa-

pel decisivo al libre albedrío de los individuos y al objeto de sus intenciones, aquí vamos a considerar el papel de alumnos y profesores en el aula, como una pugna entre la necesidad y el deseo, entre los factores externos e internos que mueven la voluntad de los agentes sociales. Situando la acción en esos términos, nos distanciamos conscientemente de las teorías de la acción racional en virtud de las cuales se convierte al sujeto en un permanente optimizador de sus intereses, en un actor que diseña y ejecuta su acción con arreglo a criterios de racionalidad científica. Y nos distanciamos también de algunas perspectivas como es la que bajo el común denominador de “pensamiento del profesor” suponen que su intervención en la clase esta guiada por un saber práctico profesional que lo sitúa en el centro de una reflexión y autoconciencia sobre el significado de la acción, todo ello susceptible de modificarse con adecuadas dosis de conocimiento.

En el marco descrito en los párrafos anteriores, la actuación del profesor en el aula ha sido comparada con la práctica del bricolaje. Para Escolano (2002) el oficio de la enseñanza podría compararse con aquellos que, sin seguir pautas teóricas predefinidas, tratan de resolver sobre la marcha los problemas prácticos que deben afrontar en la diversidad de situaciones que se les presentan en el desarrollo de su actividad. En nuestro caso vale decir que la realidad de la educación se encuentra en el contacto cara a cara entre alumnos y profesores, de manera que las condiciones que subyacen y regulan este contacto domina la situación educativa.

### **La conducta de los alumnos en la clase y la práctica de la enseñanza: contención y producción del orden**

Como se ha dicho anteriormente, el significado de la escolarización no se reduce a sus aspectos cognitivos, sino que abarca también otras dimensiones relacionadas con expectativas sociales y económicas y con conflictos culturales que se hacen presente, especialmente, en la relación que los alumnos mantienen con

la escuela y en su comportamiento en el aula. Tampoco cabe pensar que los jóvenes actúan en la clase según la voluntad de los profesores, su comportamiento es relativamente autónomo y, en muchos momentos, entra en contradicción con lo que programan los docentes. De aquí que la actuación de los profesores en el aula esté condicionada por la de los alumnos (Merchán, 2007).

En este sentido, en numerosos estudios (vid., por ejemplo, Talis, 2009) se ha puesto de manifiesto que, para los docentes, una de esas situaciones contradictorias y problemáticas es la consecución de un orden que constantemente y en grados diversos tienden a alterar los estudiantes. De la misma forma que ocurre en otros contextos de interacción entre personas, el desarrollo de la enseñanza en el aula requiere una serie de condiciones que en la mayor parte de los casos no se dan de manera espontánea, sino que es necesario producir<sup>4</sup>. Utilizando una terminología propia del interaccionismo, cabe decir que para que el profesor lleve el gobierno de la clase, debe ser el que defina la situación, determinando, entre otros asuntos, cuál es el orden que se considera apropiado, es decir, qué pueden o no pueden hacer los alumnos. Así, el logro de este objetivo constituye uno de los empeños fundamentales de la acción docente; de hecho, se reconoce como una de las principales habilidades de la profesión y suele ser un referente de la reputación de los profesores, pues la capacidad para gobernar la clase es el primer y principal requisito para la enseñanza.

Ahora bien ¿cuáles son los rasgos que caracterizan el clima ideal de la clase? El primero de ellos es, lógicamente, el del reconocimiento de la autoridad del profesor. Se trata de que los alumnos acepten que es el docente el que tiene la competencia para tomar decisiones en la conducción de la clase. Sin embargo, esta aceptación requiere no sólo un mero reconocimiento intelectual –saber que es el profesor el que manda–, sino que debe implicar la obediencia y, consiguientemente, el cumplimiento de cuan-

tas órdenes o instrucciones dicte. El cuestionamiento de esa autoridad o las actuaciones de los alumnos que la debiliten –negándose, por ejemplo, a realizar las actividades que el profesor encarga o interrumpiendo su explicación–, producen en la clase situaciones de inestabilidad que propician la ruptura del orden.

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

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

<sup>4</sup> Según las características de los alumnos hay casos en los que buena parte del orden está dado y otros, la mayoría, en los que hay que producirlo. A este respecto, puede verse, por ejemplo, Becker, 1997 y Hoadley, 2008.

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

Así pues, el reconocimiento de la autoridad del profesor, el silencio, la quietud y la atención son los pilares básicos de la situación que definiría el que generalmente es considerado como el clima apropiado para la enseñanza y el desarrollo de las clases. Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, este orden no surge de manera espontánea, ni viene dado de forma natural: es necesario producirlo. La producción y mantenimiento del orden constituye en la práctica un requisito ineludible para la enseñanza y, en muchos casos, se considera un importante referente a la hora de valorar a los docentes. Sin embargo, la tarea es compleja (más en unos contextos que en otros), puesto que en la clase la actitud y práctica de muchos alumnos opera en sentido contrario, es decir, en la producción de situaciones conflictivas. Sin entrar ahora a considerar aquí cuáles son los factores y circunstancias que provocan ese tipo de situaciones<sup>5</sup>, lo cierto es que en el desarrollo de las clases el orden se ve alterado con una frecuencia indeseable para el profesor. El desinterés, la falta de atención, hablar con otros, hacer algún tipo de ruido, alborotar, desplazar el mobiliario o incluso moverse sin autorización por la clase, son formas de comportamiento y actuación en el aula que suponen no solamente una ruptura del clima de la clase, sino un evidente cuestionamiento de la autoridad del profesor, así como una palpable evidencia de fracaso en el desempeño profesional. Más que los violentos incidentes de los que quizás exageradamente se hacen eco los medios de comunicación, es esta micro-conflictividad la que realmente inquieta a los profesores, influye en su práctica en el aula y, en definitiva, en la enseñanza. De tal manera

es así que en no pocos casos el gobierno de la clase constituye el principal problema al que los profesores deben atender y al que supeditan su actuación.

Las estrategias que utilizan los docentes para afrontar la micro-conflictividad que reina en el interior de las aulas son al menos de dos tipos, unas tienen como objetivo abordar situaciones concretas, es decir resolver las cotidianas y a veces constantes alteraciones del orden normal de la clase, mientras que otras sirven para producir el orden que se pretende. Las primeras, más coyunturales, se ponen en marcha como mecanismos de contención mientras que las segundas, más estructurales, son mecanismos de producción, incrustados ya en las rutinas pedagógicas que se mantienen, con algunos cambios, desde los orígenes de la escuela de masas. Por ejemplo, ordenar silencio cuando un alumno habla sin autorización o llamarle la atención si se distrae, se encontrarían entre las primeras, mientras que conseguir que no se rompa el silencio o evitar la distracción, se encontraría entre las segundas. Frente a las situaciones de alteración del orden, las estrategias y técnicas de contención son inevitables si no se quiere perder el control de manera absoluta; se trata de recursos que no son específicos del mundo de la enseñanza y que, de hecho se utilizan en otros contextos en los que se gobierna a un grupo de personas. Sin embargo, a pesar de sus posibilidades, un uso continuado disminuye considerablemente su eficacia y, sobre todo, agota por estrés a quienes la utilizan. Como saben quienes trabajan diariamente en el aula, mandar constantemente callar a los alumnos, además de acabar resultando un ejercicio inútil, eleva la tensión y la impotencia de los docentes (Lantheaume y Hérou, 2008).

En términos de economía del esfuerzo que realiza el profesor en el aula, la producción del orden resulta más rentable que la mera contención de sus rupturas; sin embargo para ello se requiere la puesta en marcha de estrategias más complejas, capaces de mantenerse activas, no ya durante el desarrollo de una clase sino a lo

<sup>5</sup> A ese respecto puede verse, por ejemplo, Willis, 1988; Anyon, 1999; Feito, 1990 y, más recientemente, Carra y Fagianelli, 2006.

largo de un período más prolongado de tiempo. Entre otras cualidades, este tipo de estrategias deben tener la peculiaridad de producir de forma autónoma en los alumnos un tipo de comportamiento que no sólo evite las rupturas sino que sea acorde con el orden deseable. Es decir, las estrategias de producción no consisten, por ejemplo, en mandar callar a los alumnos, sino en conseguir que no hablen, sin necesidad de que este objetivo se explicita constantemente en el desarrollo de la clase. Además, a diferencia de las estrategias de contención, las de producción del orden deben desarrollarse sin interferir ni alterar de manera significativa los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos que se dan en el aula, de tal manera que se admitan como parte natural de la estructura de la clase, pues, dada su persistencia, de otra forma podrían acabar anulando o incluso eliminando las tareas relacionadas directa y explícitamente con la enseñanza y el aprendizaje. Dicho más claramente, la principal singularidad de las que se vienen llamando estrategias de producción del orden consiste en que se trata de actividades de enseñanza que tienen la virtud de servir a la vez para controlar la conducta de los alumnos y para trabajar con los contenidos que se quiere transmitir. En este sentido, la enseñanza queda supeditada al mantenimiento del orden en la clase<sup>6</sup>.

Así, el mantenimiento del orden y el control de la conducta de los alumnos se convierte en un elemento central de la configuración de la marcha de la clase. El propio Kant ya consideraba que esta función era, efectivamente, prioritaria, al menos en los primeros años de escolarización. A este respecto, afirmaba que se debe enviar a los niños “a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino de habituarlos a permanecer en silencio y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos” (citado en Dussell y

Caruso, 1999: 94). Por su parte, Herbart consideraba también el principio del gobierno, es decir, el mantenimiento del orden y el control de la conducta de los alumnos como un requisito para la enseñanza, pues sin ello no sería posible la transmisión del conocimiento (o.c.: 122).

La imbricación entre las tareas de gobierno de la clase y las de enseñanza y aprendizaje ha sido puesta de manifiesto también por Kliebard (2002). Para este autor, existe un antagonismo entre dos funciones aparentemente compatibles: la de guardar el orden y la de enseñar. En su opinión este conflicto se resuelve a favor del primero de los términos antagónicos, de manera que “en la práctica el mandamiento de guardar el orden ha llegado a ser tan supremo que simplemente se traga la función de la enseñanza” (o.c.: 132). Más aún, Kliebard sugiere que las actividades de enseñanza que persisten a lo largo del tiempo y resisten los embates reformistas, son aquellas que tienen capacidad para mantener el orden en la clase. Por otra parte, Peter Woods (1997) utilizó el concepto de “estrategias de supervivencia” para referirse al hecho de que la profesión docente ingenia distintas formas de intervención en la clase con el objetivo de resolver satisfactoriamente los conflictos a los que debe hacer frente cada día. Pues bien, muchas de esas estrategias, afirma Woods, adquieren la forma de “enseñanza” o de “transmisión de conocimiento”, de manera que podemos decir que su valor y, por tanto, la garantía de su continuidad, reside en la capacidad que tienen para afrontar la solución de los conflictos manteniendo al mismo tiempo la forma de actividades de enseñanza.

Así, las estrategias de producción del orden se superponen con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, confundiendo hasta el punto de que no resulta fácil discernir acerca de los objetivos que subyacen en su realización. Abundando en esta idea ya Herbart sostenía que la clave del gobierno de la clase reside en que “Los

<sup>6</sup> Aunque anteriormente he descrito de forma somera en qué consiste el orden en la clase, conviene aclarar que me refiero al concepto de orden que se considera prototípico dentro y fuera de la escuela. Es cierto, sin embargo, que en algunos círculos se admite y valora otro tipo de orden en la clase. En este sentido conviene precisar que el tipo de actividades de enseñanza que tienen capacidad para producir orden varían en función del concepto de orden que consideremos. En este artículo se trabaja con el concepto de orden más extendido y persistente.

niños han de estar siempre ocupados porque la ociosidad lleva al desorden y al desenfreno. Será tanto mejor cuando la ocupación consista en trabajo útil (por ejemplo, trabajos manuales o agrícolas). Y aun será mejor cuando con la ocupación se enseñe algo que contribuya a la educación para el porvenir” (citado en Dussell y Caruso, 1999: 122). Desde esta perspectiva, actividades como la realización y corrección de determinados tipos de ejercicios, las preguntas a los alumnos mientras el profesor explica, el dictado de apuntes o incluso la disposición del espacio de la clase, constituyen en realidad técnicas de control de la conducta. Pero se trata de técnicas singulares, distintas de las que se emplean en lo que he denominado contención del orden, ya que cumplen una doble función: transmitir conocimiento y producir orden. A este respecto, la opinión de Kliebard es clara:

La razón más persuasiva que puedo aducir para la persistencia de la recitación como el modo predominante de enseñanza es que es una manera razonablemente efectiva de guardar el orden. Incluso a los profesores en ciernes se les habla de algunos métodos de clase con los que plantearán preguntas al conjunto, así los estudiantes están intentando adivinar a quién le planteará el profesor la siguiente pregunta. El profesor preguntando y los alumnos respondiendo es una forma de asegurarse el profesor el dominio de la situación de clase. Si los estudiantes plantean las preguntas o si se dirigen uno a otro más que el profesor o si se dedican de forma independiente a prácticas de descubrimiento, se puede introducir el riesgo de desorden y la estructura organizativa de la escuela no permite ese tipo de riesgo. Por ejemplo, el predominio de los ejercicios (fichas escolares) es simplemente un ejemplo extremo, aunque familiar, del mismo fenómeno. Los ejercicios son pedagógicamente deplorable”, pero persisten porque son instrumentos solventes de control.” (Kliebard, 2002:132).

En el mismo sentido se pronuncia Larry Cuban cuando afirma que “las sillas en hilera, la recitación, la instrucción en gran grupo, los ejercicios y tareas del libro de texto necesitan ser vistos como una serie de soluciones satisfactorias inventadas por los profesores para resolver diariamente los problemas de gobernar a una cantidad de estudiantes mientras también adquieren información y valores” (Cuban 1984: 250).

## Conclusión

En definitiva, frente a lo que suele ser habitual, la práctica de la enseñanza no es una actividad que pueda entenderse exclusivamente en función de la transmisión y adquisición del conocimiento. Tampoco cabe pensar que la actuación del profesor o profesora en el aula responda básicamente a sus convicciones y creencias acerca de cuál es el modo más adecuado de desarrollar la clase. Lejos de esta lectura idealista de la realidad, la práctica de la enseñanza debe entenderse como la respuesta (o conjunto de respuestas) a una situación que alumnos y profesores deben afrontar en un marco de limitaciones. Sin duda la situación viene definida en gran medida por los supuestos básicos de la escolarización; pero, junto a estos implícitos, intervienen otros factores de distinta naturaleza que inciden de manera desigual en la actividad de la clase. Como aquí se ha planteado, el problema del mantenimiento del orden en la clase y, por tanto, el control de la conducta de los alumnos, constituye una pieza clave en la configuración de la práctica de la enseñanza y, en definitiva, en la selección del tipo de tareas que alumnos y profesores desarrollan en el aula. Por lo demás, el cambio y la continuidad de las rutinas escolares tiene mucho que ver con el cambio o continuidad de las circunstancias que generan conflicto en la clase y con su mayor o menor capacidad para producir el orden requerido en el aula.

## REFERENCIAS

- ANYON, J. (1999). Clase social y conocimiento escolar. En Fernández Enguita, M. (Ed.), *Sociología de la educación* (566-592). Barcelona: Ariel.
- BECKER, H S. (1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. En Forquin, J. C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (257-270). París, Bruselas: De Boeck Université.

- BORRIES, B. Von y BLACK, L. (1998). Are teachers able and willing to innovate the teaching and learning of history? En Leew-Roord, Joke van der, Euroclio, European Standing Conference of History Teachers Associations (Ed.). *The state of history education in Europe*. Hamburg: Körber-Stiftung, 143-163.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- CARRA, C. et FAGGIANELLI, D. (2006). École et violences. *Problèmes politiques et sociaux*, 993, Avril. Paris: La documentation française.
- CUBAN, L. (1984). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- CUBAN, L. (2007). Hugging the middle: Teaching in an era of testing and accountability, 1980-2005. *Education Policy Analysis Archives*, 15(1). En: <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n1/>. (Consultado el 25 octubre de 2009).
- 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.
- DOYLE, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- DUSSEL, I., y CARUSO, M (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- EISNER, E. W. (1992). Educational Reform and the Ecology of schooling. *Teacher College Record*. Vol. 93, 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.
- ESCOLANO, A. (2002). *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESCUADERO ESCORZA, T. y otros (1983). *La enseñanza de la Historia en BUP y COU: visión del profesorado*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- EVANS, R. W (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory and Research in Social Educations*. XVIII, 101-138.
- FEITO, R. (1990). El problema del orden en las aulas. Un estudio de caso referido a la enseñanza media. *Revista de Educación*, 291, 303-319.
- GOODSON, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum. *Revista de Educación*, 291, 7-37.
- HOADLEY, U. (2008). Social class and pedagogy: a model for the investigation of pedagogic variation. *British Journal of Sociology of Education*, 29:1, 63-78.
- JACKSON, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata-Paideia.
- KLIEBARD, Herbert M. (2002). *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century*, New York: Teacher College Press.
- LANTHEAUME, F. et HÉLOU, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique de travail enseignant* Paris: Presses Universitaires de France.
- MERCHÁN, F. J. (2002). El estudio de la clase de Historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54.
- (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/6. En: <http://www.rioei.org/2679.htm> (Consultado el 25 de Octubre de 2009).
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- TALBOT, L. (coord.) (2008). *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*. Paris: L'Harmattan.
- TALIS (OCDE) (2009). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. INFORME ESPAÑOL 2009. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación

- Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación: Madrid.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, XXXI, 435-479.
- STODOLSKY, S. S. (1991). *La importancia del contenido. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- VINATIER, I. y ALTET, M. (dir.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignant*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- WILIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- WOODS, P. (1997). Les strategies de "survie" des enseignants. En Forquin, J. C. (ed.) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (351-376). París, Bruselas: De Boeck Université.

## ABSTRACT

*The control of the behavior of students in the classroom: a problem for the practice of research school?*

This paper examines the performance of teachers in the classroom and practice of teaching, discussing perspectives and adding some new ideas for a theory of action in the classroom. It emphasizes the problem of governance of student conduct and the maintenance of order as a relevant factor in determining the configuration and teaching strategies used by teachers and, in short, the activities that develop in the class.

KEY WORDS: *Practice of teaching; Behaviour of students; Government of the classroom; Order; Educational research.*

## RÉSUMÉ

*Le contrôle du comportement des élèves en classe: un problème pour la recherche à l'école?*

Dans cet article nous étudions les performances des enseignants en classe et la pratique de l'enseignement, discute des perspectives et en ajoute quelques nouvelles idées pour une théorie de l'action dans la classe. Il souligne la question de la gouvernance de la conduite des élèves et le maintien de l'ordre comme un facteur pertinent pour déterminer la configuration de les stratégies de enseignement utilisés par les enseignants et, en définitive, des activités menées a la classe.

MOTS CLÉ: *Pratique de l'enseignement; Conduit des élèves; Gouvernement de la classe; Stratégies pédagogiques; Recherche éducative.*

