

CAPÍTULO 1

LA DIDÁCTICA Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

«Como práctica, la educación no puede terminar en un análisis, no importa lo teóricamente elegante que éste sea. Tiene un interés constitutivo en la acción emancipadora.»

(Apple, 1985.)

¿QUÉ ES LA DIDÁCTICA?

La investigación científica y el desarrollo teórico de una disciplina no es algo siempre coherente y organizado, sino que suele constituir un torrente desperdigado de producciones específicas que van aportando conceptos, experimentos y datos, aislados o estructurados sectorialmente. Sólo de vez en cuando, algún especialista emprende el esfuerzo de organizar y sistematizar ese cúmulo de aportaciones, intentando engarzar el conocimiento disponible en una visión de conjunto que reconstruya, de forma inteligente, todo lo que hasta el momento se sabe de ese campo de conocimiento, así como las conexiones internas que se establecen entre esas aportaciones. Como es natural, el especialista, al someterse a esa tarea de sistematización de su disciplina, necesita previamente haber decidido qué conocimiento del producido por la comunidad científica corresponde a su disciplina y cuál no. Es decir, necesita definir, delimitar, su disciplina. En algunas ciencias ésta es una tarea relativamente fácil. Hay ciencias en las que hay un gran acuerdo en la comunidad de especialistas acerca de las fronteras materiales y características formales de su disciplina. Tal es el caso, en general, de las ciencias físicas.

Hay, no obstante, otros campos del saber, como es el caso, en general, de las ciencias sociales, en los que esa delimitación es más arriesgada. En ocasiones, este riesgo ha estado motivado porque la propia definición del campo suponía una opción en la forma de entender la realidad material objeto de estudio, para la que no existía un gran consenso entre los especialistas. Así ha ocurrido, por ejemplo, con la Psicología, que viene manteniendo, simultáneamente, como es bien sabido, distintas concepciones de su objeto de estudio, desde «la conducta del organismo humano en tanto que observable», hasta «los acontecimientos mentales inconscientes que subyacen a la mente consciente», pasando por «la conducta humana en cuanto que significativa», o «la conciencia en tanto que expresada en la conducta» (Tizón, 1978; Piaget, 1976; Taylor y col., 1984).

tendremos oportunidad de ver más adelante, éste es uno de los problemas con los que se enfrenta la definición de la Didáctica: la dificultad para aclarar y para acordar su ámbito de referencia, el objeto de estudio. Teniendo sobre todo en cuenta que no es ésta una cuestión banal, ya que supone definirse por una forma de entender la naturaleza de la realidad que nos ocupa, así como la motivación para aproximarnos a esa realidad (¿explicarla?, ¿construirla?, ¿transformarla?).

En ocasiones, los especialistas de disciplinas con problemas similares al nuestro han optado por una solución de compromiso que les permite seguir avanzando sin necesidad de resolver el problema de la definición de la disciplina. Para ello han apelado bien a una especie de intuición común a todos los especialistas que les permite entender que, pese a los desacuerdos, se trata del mismo campo de conocimiento, o bien a la conciencia de pertenencia a una misma comunidad científica. Para continuar con el mismo ejemplo, si no podemos establecer una coincidencia en lo que es la Psicología, se dice, sí podemos estudiar lo que hacen los psicólogos. «Se han propuesto definiciones de la psicología que no sólo se oponen entre sí, sino que también son demasiado generales y oscuras como para resultar esclarecedoras. Para saber lo que es la psicología contemporánea, lo mejor es ver lo que hace» (Taylor et. al. 1984, p. 12).

Sin embargo, en Didáctica, esta posibilidad choca con otro problema poco usual: el de su circunscripción, en cuanto que disciplina académica, a determinado ámbito internacional.

La categorización de la Didáctica como una disciplina dentro de las Ciencias de la Educación se corresponde con la tradición académica de la Europa continental (en especial de la Europa central y mediterránea), aunque no con la configuración de las disciplinas pedagógicas en los países anglosajones (fundamentalmente, Estados Unidos y Gran Bretaña) y en sus áreas de influencia. Pero hay que tener en cuenta que la producción científica de estos países es de las más importantes en nuestro campo. Por ello es necesario delimitar conceptualmente, a pesar de las dificultades, la Didáctica, porque así podremos reconocer las aportaciones para nuestra disciplina aunque no aparezcan configuradas como tales.

No obstante, conviene tener cuidado con un intento de delimitación rigorista que, en vez de darnos profundidad en la comprensión del campo, nos acabe ahogando en las exigencias a las que las palabras nos comprometieron en un momento dado, por exceso de academicismo. Vamos a ver cómo nuestra disciplina se encuentra sometida a dificultades muy especiales y probablemente le convenga una cierta soltura, más allá de las definiciones de diccionario, con respecto a qué es o deja de ser como campo de especialización. Quizás no importe tanto disponer de una definición formalista como poder entender de qué se ocupa y qué es lo que le preocupa a la Didáctica, qué características y consecuencias tienen esas (pre)ocupaciones y en qué circunstancias y con qué compromisos tiene que desarrollar su trabajo.

A pesar de lo dicho, para tranquilidad de todos y para que no se entienda que lo que trato de defender es una postura ambigua para la Didáctica, propondré una definición formal de la misma. Lo único que quiero decir con todo lo anterior es que no hay que dejarse engañar con ese tipo de aproximaciones formales a la naturaleza de las disciplinas sociales, porque al amparo de la exactitud y el rigor se puede estar defendiendo una forma de entender la disciplina que se niega a hacerse problema de sí misma. Creo que es preferible entender cualquier definición de este tipo como aproximación provisional al problema de cuál es realmente el objeto de estudio de nuestra disciplina y cuál es la forma adecuada de estudiarlo. No creo que la definición de la Didáctica sea una cuestión axiomática: se estipula y punto. Hay razones de peso para defender que la Didáctica deba ser una cosa y no otra, para que entienda su ámbito de trabajo de una manera y no de otra, para que crea que su trabajo debe ser de un tipo y no de otro.

Ciertamente, se podría decir, sin necesidad de dar más vueltas, que la Didáctica es «la ciencia de la enseñanza». Pero, ciertamente también, sería poca y confusa la información que obtendríamos de esa definición. Las propias características de los fenómenos de enseñanza y el peso positivista con el que solemos recibir la palabra «ciencia», nos requieren una mayor claridad si queremos una definición informativa, además de formal. Intentemos, pues, aclarar algo más la definición.

Lo que sí está claro es que la Didáctica se ocupa de la enseñanza, o más precisamente, de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Independientemente de lo que más adelante diremos con respecto a ellos, con objeto de poder profundizar en el sentido de la disciplina es necesario destacar ahora dos de sus características. En primer lugar, la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella (Tom, 1984). En segundo lugar, la enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total.

Con respecto a la primera característica, la enseñanza es una actividad humana en la que unas personas ejercen influencias sobre otras (Lobrot, 1974; Pérez Gómez, 1983b). Estas influencias, como ha destacado Tom (1984), se ejercen, de una parte, en relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumnos, y de otra, responden a una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables. Por estas razones, la enseñanza compromete moralmente al que la realiza. No se puede ser indiferente ante el tipo de interacción que se establece entre profesor y alumnos, ni ante lo que se les pretende enseñar y cómo. Pues bien, la Didáctica no sólo se preocupa por comprender o desvelar este hecho. También se encuentra atrapada en este compromiso moral. En la medida

en que una disciplina se ocupa del estudio de una intervención humana —por tanto, siempre en construcción— que compromete moralmente a los que la realizan, sería inmoral que justo quien se sitúa en la perspectiva del análisis, comprensión y explicación de cómo se producen esos fenómenos, se limitara a considerarlos como definitivos y naturales y negara la posición privilegiada de su conocimiento y su perspectiva para reconstruir dichos fenómenos de una forma más adecuada a las finalidades educativas que se pretenden. No es posible, además, un conocimiento sobre fenómenos morales que no se sitúe a su vez moralmente. Como ha señalado Apple (1986, p. 164), cualquier aproximación teórica a lo educativo supone una elección de la forma adecuada en que estos fenómenos deben ser entendidos, y no podemos interpretar plenamente las prácticas educativas, que como vemos son prácticas morales, sin adoptar una rúbrica ética. Es imposible, pues, para la Didáctica, mirar impasible la realidad educativa; tiene que intervenir. Pero no es sólo que tenga que intervenir, como un aspecto suplementario a su quehacer teórico, para tranquilizar su conciencia. Es que es su compromiso con la práctica educativa lo que le da sentido a su desarrollo como disciplina, de la misma manera que la preocupación por la salud es lo que da sentido a la práctica científica de la Medicina.

En relación a la segunda característica, ésta supone, de algún modo, un contrapunto a la que acabamos de mencionar. Si, como hemos visto, la enseñanza es una actividad intencional que obliga moralmente a sus responsables, también es una práctica social que excede a su comprensión como producto de decisiones individuales, generando una dinámica que sólo puede comprenderse en el marco del funcionamiento general de la estructura social de la que forma parte. Lo que ocurre en las aulas no depende sólo de lo que desean sus protagonistas; está en relación con la estructura organizativa y administrativa de la institución y con los recursos físicos y sociales disponibles. «Ni siquiera los profesores son libres para definir la situación del aula del modo que ellos elijan» (Apple, 1986, p. 74). Y esto puede ser percibido y comprendido o no por los participantes. Lo que ocurre en clase no depende, pues, sólo de las categorías de comprensión que éstos poseen, sino también de «la estructura de organización del aula, la cual debe entenderse en relación a una serie de presiones tanto extra-aula como intra-aula, las cuales pueden ser o no apreciadas por el profesor o los alumnos. Es importante intentar comprender la estructura social del aula a la vez como el producto del contexto simbólico y de las circunstancias materiales» (Sharp y Green, 1975, p. 6).

En este sentido, la enseñanza escapa a las prescripciones de los especialistas. En la medida en que no desarrolla una dinámica social autónoma, sino que forma parte de una más extensa, no actúa movida sólo por las decisiones de expertos. A diferencia de la práctica médica, que en gran medida ejecuta las prescripciones científicas de la Medicina, la enseñanza no es una práctica orientada por la Didáctica. Participa, más bien del flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales, entreverada por las formas de conciencia vigentes y por las condiciones materiales de existencia (Sharp y Green, 1975; Kallós y Lundgren, 1977; Apple, 1986).

Esto, en primer lugar, resulta por lo menos paradójico: la Didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa, y sin embargo la enseñanza como práctica social no se mueve guiada por la Didáctica. Pero, por otra parte, es normal que ocurra así. Al ser la enseñanza un componente básico de la reproducción social, la relación enseñanza-Didáctica no se puede entender como una disciplina que guía u orienta una práctica profesional —aunque en parte sea así, o lo pretenda— como si los modos de reproducción social fueran producto de una planificación racional guiada por especialistas que se sitúan al margen de los propios modos de reproducción. Más bien habrá que entender que la propia Didáctica forma parte de la dinámica social de la que participa la enseñanza, siendo esta disciplina un elemento que a veces actúa como legitimador de la práctica escolar o entra en conflicto con ella, pero en cualquier caso está dentro de la práctica social de la escuela, y no fuera —como a veces se nos puede hacer creer—, mirándola de forma objetiva y enunciando juicios y propuestas descontaminadas y neutrales (Apple, 1986; Popkewitz, 1986). Visto así, sí podremos hablar de que el discurso científico sobre la enseñanza afecta e influye a la propia enseñanza, porque al ser parte de ella, está

contribuyendo a generar ideas y perspectivas para la misma, sosteniendo o rechazando un tipo de práctica escolar u otra. Pero en ningún momento podremos afirmar que la enseñanza es el producto de la ejecución de especificaciones técnicas formuladas por especialistas.

La consecuencia de esta compleja característica es doble. En primer lugar, si anteriormente quedó clara la opción práctica de la Didáctica, su necesidad de implicarse en la intervención, lo que ahora podemos concluir es que es necesario entender cuál es el funcionamiento real de la enseñanza, su función social, sus implicaciones estructurales, si no queremos favorecer una posición ingenua en cuanto a la relación que existe entre la enseñanza real y la vinculación comprometida que la Didáctica quiere establecer con ella. En segundo lugar, la Didáctica tiene que desarrollar también una función reflexiva, tiene que mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, porque *la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares*. «El discurso de la ciencia no es simplemente un instrumento para describir eventos sino que es en sí mismo una parte del evento, ayudando a crear creencias sobre la naturaleza, causas, consecuencias y remedios de las políticas educativas» (Popkewitz, 1986, p. 215n). Esta necesidad autorreflexiva de nuestra disciplina queda acentuada aún más desde su compromiso moral, ya que tiene que estudiar si la forma en que se relaciona con la práctica social de la enseñanza refuerza o debilita la realización de los valores que pretende.

Como vemos, desde esa idea inicial de la Didáctica como ciencia de la enseñanza, la discusión de las características básicas de la enseñanza nos ha llevado a plantearnos con mayor precisión las exigencias de una disciplina que centra su trabajo en torno a ella. El compromiso moral con las finalidades educativas, y por consiguiente con su realización, nos ha obligado a acentuar su sentido prescriptivo, contra cualquier concepción puramente especulativa o contemplativa en la que muchas veces el uso del término ciencia pudiera hacernos caer (sin que esto signifique un rechazo de la cientificidad de la Didáctica, como ya veremos en el capítulo 4; tan sólo se trata de una precaución contra posibles malinterpretaciones). Pero también hemos visto que no podemos olvidarnos contra una posible concepción puramente pragmática, de la comprensión de la práctica real de la enseñanza, de la naturaleza de la misma, de sus determinantes, de sus límites y de sus posibilidades de transformación. Quizás sea ya el momento de aventurar una definición.

La Didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas.

Si bien iré explicando más detalladamente en su momento todos los elementos de la definición, no quisiera callar ahora algunas ideas sobre la misma.

En primer lugar, quisiera insistir en la naturaleza de las características formales de la Didáctica. Como se puede ver, hay presentes en nuestra disciplina tanto una dimensión explicativa como una dimensión proyectiva, pero no son dos dimensiones autónomas, sino que tienen establecido un nexo de dependencia. Son dos componentes, o dos prácticas disciplinares que se requieren y se iluminan mutuamente, de tal manera que se puede decir que el progreso científico de la Didáctica se fundamenta en la relación dialéctica, en la interacción y penetración mutuas de estas dos dimensiones. Pero además, la justificación y el sentido de la dependencia de esta relación viene matizada por una expresión que denota el carácter normativo de la misma: explicar para proponer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Quiere esto decir que la razón de ser, la justificación última de la profundización en la comprensión de la enseñanza, se encuentra en generar nuevas propuestas de enseñanza. No por ello hay que pensar en un pragmatismo ciego, sino que pretende más bien evitar un teoricismo errático o no guiado por un compromiso ético, educativo. Igualmente, quiere esto decir también que la dimensión proyectiva debe poner el pie firme en la comprensión profunda de la realidad para la que proyecta la intervención. Lo que pretende, en definitiva, indicar la expresión «explicar para proponer» es la relación de dependencia del componente explicativo respecto del compromiso con la práctica.

En segundo lugar, derivado de la justificación última de la Didáctica de «proponer» los procesos de enseñanza-aprendizaje, surge su componente teleológico: la dimensión proyectiva

tiene sus miras en la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera consecuente con las finalidades educativas. Cuáles sean esas finalidades educativas es una cuestión que creo que hay que dejar abierta (al menos por ahora; más adelante hablaremos algo sobre el tema). A mi juicio, tratar de delimitar en la definición de la Didáctica cuáles deben ser las finalidades educativas para la enseñanza sería no sólo pretencioso, sino probablemente también contraproducente. Correríamos el peligro, o bien de simplificar algo extremadamente complejo que se prestaría a interpretaciones sesgadas, o bien de caer, aun con las mejores intenciones, en los tópicos habituales que actúan más como eslóganes vacíos de contenido real y profundo que como verdaderas definiciones de los valores educativos a los que se aspira. De otra parte, soy de la opinión de que las finalidades no deben ser respuestas cerradas y previas sin más a las realizaciones educativas. Como tendremos ocasión de analizar detenidamente cuando tratemos la teoría del currículo, la definición y profundización de los valores educativos puede ser parte del proceso de construcción de las prácticas educativas. La propia búsqueda de las realizaciones adecuadas es una búsqueda también de los valores adecuados (Schwab, 1978b; Eisner, 1979, p. 154; Elliott, 1983b; Tom, 1984, p. 147).

No obstante, lo que sí deja claro la definición que estamos manejando es que las finalidades, y por consiguiente las propuestas de realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tienen que justificarse por su valor educativo. Ello quiere decir que el debate sobre los valores no es algo que quede al margen del conocimiento didáctico. Antes bien, es un elemento constitutivo esencial del mismo. A qué esferas de la práctica educativa debemos dedicarle atención, qué se considera importante y qué no, son ya opciones de valor. Si ya justificamos anteriormente el compromiso moral de la Didáctica, tal compromiso no se puede mantener dejando al margen la propia discusión de su moralidad, esto es de la justificación valorativa de su quehacer. Es éste también un punto esencial para poder ejercer esa función autorreflexiva que le encomendábamos anteriormente, ya que sólo puede analizarse a sí misma la Didáctica en relación a su coherencia con los valores que pretende para la enseñanza, y en qué medida su forma de relacionarse con ella y su discurso científico se acercan o se alejan de la realización de esos valores. Además, al proponer la realización de la enseñanza de forma consecuente con las finalidades educativas, se está señalando tanto que el vínculo fuerte de la propuesta es con respecto a las opciones valorativas, y no una normatividad tecnológica derivada de la dimensión explicativa, como que la exigencia de valor no se limita al logro de «fines» (entendidos como «estados finales»), sino a la adecuación y coherencia de la propuesta y realización de la enseñanza con respecto a las pretensiones educativas. Proponer la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma consecuente con las finalidades educativas es hacer exigencias de valor para toda la enseñanza y no sólo para sus pretendidos o supuestos resultados.

Y por último, lo que quizás era lo primero: la realidad objeto de nuestro análisis, el referente de la Didáctica es lo que hemos dado en llamar procesos de enseñanza-aprendizaje o enseñanza a secas. Aunque ya hemos señalado algunas de sus características, ya va siendo hora de que nos detengamos algo más en su caracterización y problemas fundamentales, pues, como es lógico, su comprensión es lo que nos da la clave de nuestro trabajo.

EL BINOMIO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Viene siendo habitual en la bibliografía especializada referirse a la enseñanza como las situaciones, fenómenos o procesos de «enseñanza-aprendizaje», destacando así la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje. Por ello es conveniente en este somero análisis atender tanto a la relación entre estos dos conceptos como a la caracterización del referente de la Didáctica que hemos acordado en llamar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por supuesto, está claro para todos que la enseñanza tiene que ver con el aprendizaje. Tom (1984, p. 81) piensa que hay bastante acuerdo en entender que «la enseñanza es una actividad intencional, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los alumnos». Pero ligar los conceptos de enseñar y aprender es una manera de manifestar que la situación que nos interesa es algo más que la relación de acciones instructivas por parte del profesor y la relación de

efectos de aprendizaje en los alumnos. Nos interesa más bien el entramado de acciones y efectos recíprocas que se generan en las situaciones instructivas. Pero ¿cuál es la relación que existe entre la enseñanza y el aprendizaje?

Fenstermacher (1986) ha señalado que normalmente hemos supuesto la existencia, que él considera discutible, de una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje. Desde esa posición, sólo cabría hablar de la existencia de enseñanza en la medida en que se obtuviera una reacción de aprendizaje. (Y normalmente, se ha entendido que sólo se refería a aquellos aprendizajes sobre los que ya existía una expectativa normativa y que están en relación directa con la conducta intencional del profesor. Ver Fritzell, 1981, p. 69). Es cierto que hablar de enseñanza requiere hablar de aprendizaje, pero en el mismo sentido en que una carrera requiere el ganar, o buscar requiere de encontrar. Es decir, en los tres casos, el primer término requiere del segundo, pero ello no significa que para poder hablar de enseñanza tenga que ocurrir necesariamente el aprendizaje, lo mismo que puedo participar en una carrera y no ganar, o no encontrar algo y realmente haberlo buscado. Existe, por tanto, una relación de dependencia entre enseñanza y aprendizaje, pero no es del tipo de relación que supone que no puede haber enseñanza sin aprendizaje. Es decir, existe una relación, pero no es causal, sino de dependencia ontológica.

Sin embargo, sigue Fenstermacher, como normalmente el aprendizaje se da después de la enseñanza y como también se obtienen relaciones empíricas que muestran cómo las variaciones en la enseñanza suelen venir seguidas de variaciones en el aprendizaje, es fácil caer en el error de suponer que existe una relación de causa-efecto entre una y otra. Debido a que el término aprendizaje vale tanto para expresar una tarea como el resultado de la misma, es fácil mezclarlos y decir que la tarea de la enseñanza es lograr el resultado del aprendizaje, cuando en realidad tiene más sentido decir que «la tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas del aprendizaje» (p. 39).

De este modo, las correlaciones empíricas que existen entre la enseñanza y el aprendizaje pueden explicarse como resultado de que el profesor modifica las habilidades del alumno para actuar como tal, es decir, para realizar las tareas de alumno. El aprendizaje, por consiguiente, es resultado de asumir y desempeñar el papel de alumno, no un efecto que se sigue de la enseñanza como causa.

Conviene tener en cuenta que en el actual sistema de enseñanza, desempeñar las tareas de alumno es algo más que realizar las tareas de aprendizaje, puesto que exige también saber desenvolverse en los aspectos no académicos de la vida escolar. De igual manera, las tareas de enseñanza tienen que ver, más que con la transmisión de contenidos, con proporcionar instrucciones al alumno sobre cómo realizar las tareas de aprendizaje. De este modo, conseguimos, de una parte, reconocer el papel activo de los alumnos en el aprendizaje y, por consiguiente, su papel mediador en las situaciones de enseñanza. Pero, por otra parte, estamos abriendo paso al reconocimiento de que la enseñanza no es un fenómeno de provocación de aprendizajes, sino una situación social que como tal se encuentra sometida a las variaciones de las interacciones entre los participantes, así como a las presiones exteriores y a las definiciones institucionales de los roles. Hablar de asumir y desempeñar el papel del alumno es reconocer un marco institucional y, por tanto, una estructura organizativa, dentro de la cual se pretende que el alumno lleve a cabo las tareas para el aprendizaje.

Podemos resumir lo anterior diciendo que en vez de una relación causa-efecto entre enseñanza y aprendizaje, lo que existe es una relación de dependencia ontológica entre las tareas de enseñanza y las tareas de aprendizaje, mediada por el flujo de tareas que establece el contexto institucional y dentro del cual se descubre el modo de realización de las tareas de aprendizaje. Son estas últimas las que pueden dar lugar a aprendizajes. La comprensión de las mediaciones entre estos dos conceptos, de la dependencia, pero a la vez desigualdad y corte entre ambos, justifica el uso de un concepto más complejo que el de enseñanza para expresar el referente de la Didáctica, como es la expresión «procesos de enseñanza-aprendizaje».

Pero los procesos de enseñanza-aprendizaje son simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea *desde dentro*, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones —fundamentalmente por parte de quien se halla en una posición de poder o

autoridad para definir el régimen básico de actuaciones y disposiciones (Tom, 1984, p. 82)—, en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. Tal y como lo expresa Apple (1987, p. 29), «uno puede observar las escuelas y nuestro trabajo en ellas desde dos ángulos: uno, como forma de mejorar y replantear los problemas, a través de la cual ayudamos a los estudiantes individualmente para que salgan adelante; y dos, a escala mucho mayor, para ver los *tipos* de personas que logran salir y los efectos sutiles de la institución».

Entenderemos, pues, por procesos de enseñanza-aprendizaje, el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.

Con esta definición pretendo resaltar los tres aspectos que mejor caracterizan la realidad de la enseñanza y a los que dedicaremos mayor atención:

- a) Los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren en un contexto institucional, transmitiéndole así unas características que trascienden a la significación interna de los procesos, al conferirle un sentido social.
- b) Los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden interpretarse bajo las claves de los sistemas de comunicación humana, teniendo en cuenta las peculiaridades específicas de aquéllos, una de las cuales es su carácter de comunicación intencional. La intencionalidad nos remite tanto a su funcionalidad social como a su pretensión de hacer posible el aprendizaje.
- c) El sentido interno de los procesos de enseñanza-aprendizaje está en hacer posible el aprendizaje. No hay por qué entender que la expresión «hacer posible el aprendizaje» significa atender a determinados logros de aprendizaje. Como se ha visto, aprendizaje puede entenderse como el proceso de aprender y como el resultado de dicho proceso. Quizás, para evitar posibles confusiones convenga decir que el sentido interno de los procesos de enseñanza-aprendizaje está en hacer posible determinados procesos de aprendizaje, o en proporcionar oportunidades apropiadas para el aprendizaje (Grundy, 1987, pp. 63 y 69).

EL MARCO INSTITUCIONAL DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La necesidad de la enseñanza

La cultura supone para la especie humana el mecanismo de adaptación al medio que permite su supervivencia. Nos proporciona un espectro de posibilidades según las cuales comprender el mundo, sentirlo y actuar en él. «La cultura, con su base de conocimiento almacenado, compartido, válido y legítimo, constituye la forma de vida aceptada por un grupo. Se considera que el aprendizaje y la internalización por parte de cada individuo de, por lo menos, los elementos esenciales de la cultura, constituyen el prelude indispensable para el logro de una identidad adulta reconocida» (Eggleston, 1980, p. 12).

El niño no se desarrolla de forma aislada, como si tuviera una experiencia directa con el mundo natural. El niño nace en un mundo que se le presenta ya organizado culturalmente. No sólo porque desde que nace vive entre utensilios de nuestra cultura, sino porque cualquier intercambio que hace con el medio social y natural está conformado por la cultura. «El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla.» (Berger y Luckmann, 1979).

En su intercambio espontáneo con el mundo social y cultural en el que vive y del que participa, va aprendiendo el niño el bagaje cultural de su comunidad. Pero este proceso de asimilación de la cultura no se realiza de forma espontánea en su totalidad. Si bien «el niño absorbe su cultura de las incontables experiencias de la vida diaria, tal asimilación informal no puede garantizar que asimile precisamente aquellos elementos de la cultura que la sociedad cree que sus miembros han de poseer para ser capaces de perpetuarla y renovarla. Todas las

sociedades, por lo tanto, supervisan la educación de sus miembros. En algún momento de la niñez, todos son educados de un modo formal, aunque no necesariamente en una escuela» (Kneller, 1974, p. 26). En palabras de Eggleston (1980, p. 13), «todas las sociedades cuentan con medios, no solamente para asegurar el almacenaje y la transmisión del conocimiento, sino para tener la certeza de que su definición es internalizada por los jóvenes».

Según Berger y Luckmann, la división del trabajo genera una distribución social del conocimiento, requiriéndose de procesos institucionalizados para atender de forma expresa a su transmisión. Las formas institucionales primarias se muestran insuficientes para atender a estas formas de socialización. A partir de las sociedades industriales, con el mayor desarrollo del conocimiento especializado y una mayor división social del trabajo, se requiere claramente una organización de la transmisión cultural. Conforme la sociedad diferencia las formas de participación en la vida productiva, empiezan a desarrollarse formas específicas de conocimiento asociadas a esos modos productivos para los cuales es necesario un momento específico de transmisión. Del mismo modo, históricamente, a medida que se produjo un superávit económico, se hizo posible que existieran individuos dedicados a actividades que no estaban directamente vinculadas con la subsistencia, dando lugar a la producción de un conocimiento que no se transmitía en los momentos de socialización en las instituciones productivas. Es decir, su transmisión requería de procesos institucionales específicos (ver Berger y Luckmann, 1979, pp. 104-120 y 174-185).

Es esto lo que justifica la necesidad de disponer de formas organizadas de transmisión cultural, de espacios y modos en los que se puedan garantizar a las sucesivas generaciones la adquisición del «capital intelectual emocional y técnico» (Stenhouse, 1984, p. 31) de la sociedad en la que viven. Esta necesidad de formas institucionales de enseñanza, en nuestra sociedad se ha materializado principalmente en la escuela. Pero el reconocimiento de la necesidad de la transmisión cultural nos lleva a plantearnos la forma en que ésta se ha cumplido, así como lo que supone la fijación de una estructura social organizada en la que tal transmisión ocurre. Es decir, debemos atender al proceso en sí de institucionalización, a su significado y a sus consecuencias.

Características de la institucionalización

Según Berger y Luckmann (1979), «la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores» (p. 76), es decir, es una forma de interacción social estabilizada y objetivada en la que existen roles establecidos. Los procesos de institucionalización son consustanciales al hecho social y tienen una serie de características notables, entre las que destacaremos las siguientes:

En primer lugar, las instituciones implican historicidad, siempre son deudoras de una historia. «Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo» (*ibíd.*). En segundo lugar, este carácter histórico hace que las sucesivas generaciones que participan en ellas, las vivan como objetivas, esto es, como realidad dada, «como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo» (p. 80). En tercer lugar, por el hecho mismo de existir, las instituciones controlan el comportamiento humano, estableciendo, como producto de la tipificación de las acciones, pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, de tal forma que «cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve» (p. 85). «Las instituciones, en cuanto facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables. Las instituciones están ahí... Resisten a todo intento de cambio o de evasión; ejercen sobre él un poder de coacción, tanto de por sí, por la fuerza pura de su facticidad, como por medio de los mecanismos de control habitualmente anexos a las más importantes» (p. 82).

Por último, el mundo institucional necesita, por causa de su continuidad histórica, elaborar formas de justificación de su propia existencia de cara a las sucesivas generaciones. Esta necesidad de legitimación, la resuelve desarrollando modos de autoexplicación. «El orden institucional en expansión elabora una cubierta correlativa de legitimaciones, extendiendo sobre ella una capa protectora de interpretación tanto cognoscitiva como normativa. Estas

legitimaciones son aprendidas por las nuevas generaciones durante el mismo proceso que las socializa dentro del orden institucional» (p. 85).

Como vemos, esta reseña del significado social y de las consecuencias de las instituciones es de fundamental importancia para entender muchos de los acontecimientos que se suceden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y cuánto más, bajo la que, en nuestra sociedad, constituye la institución por excelencia donde se produce la enseñanza: la escuela. De hecho, la escuela es producto, en parte, del propio proceso de institucionalización de la sociedad que viene asociado a la división del trabajo y a la concomitante distribución social del conocimiento.

Origen histórico de la escuela actual

Aunque en el transcurso de la historia se han sucedido distintas formas de enseñanza, la escuela, en el sentido en el que hoy la entendemos, es deudora del proceso de institucionalización que surge con las revoluciones liberales, apoyadas en las ideas de la Ilustración (Lerena, 1980; 1985; Lozano, 1980; Ponce, 1975; Puelles, 1980; Varela, 1979).

No se puede decir que la escuela, tal y como hoy la entendemos y conocemos, empiece en una fecha histórica determinada. Las formas institucionalizadas de enseñanza recorren un camino muy extenso. Lerena (1985, caps. 1 y 2) se remite al medievo para rastrear los orígenes de características escolares que aún se mantienen. En concreto, en nuestro país, la escuela de hoy, en su concepción, es producto del cruce, por un lado, de las escuelas parroquiales de recogida de niños, que pretendían sobre todo quitar de la calle a los niños de las clases populares, y adoctrinarlos en la moral y las buenas costumbres (ver también Varela, 1979), y, por otro lado, de las escuelas catedralicias y su posterior repercusión en las universidades, en las que había una mayor tendencia laicizadora y una preocupación por el desarrollo del conocimiento.

Con la aparición de los ilustrados y sus ideas de progreso y racionalización de la sociedad, se asocia la enseñanza a la idea de una educación útil que supere la ignorancia y la pereza. No se piensa ahora que la educación deba mantenerse asociada a la Iglesia y sus valores. La educación debe pretender la formación para el desempeño profesional en beneficio de las necesidades de la sociedad. «Dentro de la crítica ideológica que hacen del sistema de enseñanza los ilustrados españoles late una cuestión central: dicho sistema no puede ser ya una prolongación del aparato eclesiástico, sino que, a partir de ahora, se hace necesario relacionarlo con las necesidades de la sociedad, concretamente, con las necesidades del Estado» (Lerena, 1985, p. 43).

Con la Ilustración se materializa el constitucionalismo y el estado de derecho. Un nuevo régimen político por el que se pasa de la sociedad estamental a la sociedad de clases, de una sociedad de súbditos a una sociedad de ciudadanos. Es el Estado quien se tiene que preocupar ahora de transmitir y legitimar ante la población los nuevos valores sociales y para ello necesita valerse de la organización y control del aparato de la instrucción pública. «Por vez primera se piensa el sistema de enseñanza como un aparato único y escalonada desde la educación primaria hasta las universidades» (*ibíd.*, p. 59). Pero un aparato único no significa igual para todos. «Encontramos una gestión diferenciada de la educación de los niños de las clases trabajadoras que irán a la escuela nacional, “escuela para todos”, a la que *naturalmente* no asisten los hijos de la burguesía» (Varela, 1979, p. 178).

Los modos de producción industrial y el auge del sistema capitalista tienen también mucho que ver en esta nueva situación escolar. En efecto, la necesidad de la formación profesional está ligada a las nuevas formas productivas, pero también necesita ser expandida y legitimada la nueva ideología burguesa de la riqueza ligada al trabajo y la justificación de las diferencias sociales como fruto, no ya de los privilegios del nacimiento, sino de las capacidades y disposiciones individuales, dentro de un sistema de igualdades formales. Para ello, la escuela se ofrece como el vehículo perfecto para la transmisión de estas ideas. Pero más allá de la legitimación de la ideología vigente mediante la educación institucionalizada, la escuela pasa a ser el espacio en el que se manifiestan y sancionan esas diferencias individuales. Es en la

escuela en donde los individuos demuestran cuáles son sus capacidades y en función de ellas encontrarán su lugar dentro de la escuela y fuera de ella. De este modo, a través del escalonamiento del sistema educativo se asignan diferentes funciones para los distintos estratos sociales en su tránsito por el mismo, legitimándose, desde dentro de la institución, la desigualdad social.

Así, la escuela pretende, de una parte, «civilizar a las masas populares, esto es... ponerlas a la altura de la nueva plataforma ideológica e institucional que el espíritu de la época tiene en su horizonte,... inculcarles un sistema de hábitos en el que el trabajo, la disciplina, el uso del tiempo, el ahorro, la frugalidad, entre otros, sean valores centrales,... la adaptación a las nuevas condiciones de existencia —básicamente el trabajo asalariado, y en régimen de fábrica—» (Lerena, 1985, p. 61). Y de otra parte, fijar los grados progresivos de educación: instrucción básica a los trabajadores y artesanos, formación especializada para otras profesiones y estudios selectos y restringidos para sectores no populares (*ibíd.*, p. 64).

Son éstas las líneas básicas que delimitan lo que la escuela viene siendo desde entonces: una institución que se preocupa de la inculcación ideológica de los valores dominantes, de la legitimación de la desigualdad y de la reproducción de la estratificación social. A partir de entonces, todo el esfuerzo parece invertirse en el desarrollo de formas tecnológicas organizativas y recursos materiales que ayuden a realizar más y mejor sus pretensiones (Hamilton, 1986) y en el ocultamiento paulatino, mediante formas ideológicas más elaboradas —normalmente recurriendo a las justificaciones científicamente legitimadas— de lo que en un momento anterior eran las funciones expresas del sistema de enseñanza, convirtiendo en currículum oculto lo que era el argumento público de justificación de la necesidad de extender la enseñanza a toda la población (Apple, 1986, cap. 4; Vallance, 1973-74; Varela, 1979).

El papel social de la escuela: Reproducción y hegemonía

Si es cierto, como decían Berger y Luckmann (véase *supra*), que es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo, y que es ese carácter histórico el que hace que se nos aparezca como lógica y natural, algo nos tiene que haber desvelado esta brevísima situación histórica del sistema de enseñanza para comprender que la escuela tiene algo que ver con la reproducción de nuestra estructura social y económica, así como de la ideología dominante que la justifica.

Evidentemente, la escuela no es una institución inocente que se dedica a educar para que cada cual ponga en juego, en igualdad de oportunidades, lo mejor de sus capacidades y se inserte en la sociedad de forma acorde a sus frutos educativos individuales y personales. La enseñanza, en cuanto que institución social, forma parte del sistema de reproducción de la propia estructura estratificada y desigual de la sociedad a la que pertenece. Esto es lo que vienen señalando, de modo extenso y controvertido, distintos autores (Althusser, 1980; Apple, 1986; Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1981; Bowles y Gintis, 1985; Fernández Enguita, 1986; Lerena, 1980). Mientras que el discurso oficial sobre la escuela se ha situado en la sociología funcionalista y en la ideología meritocrática, según las cuales la desigualdad social es producto de las diferencias individuales y la escuela lo único que hace es dar lugar a que esas diferencias generen distintos procesos de desarrollo personal y realizar una selección justa de los más capacitados, lo cierto es que de forma bastante sospechosa, esas supuestas capacidades resultan estar demasiado ligadas a las condiciones sociales de origen, de modo que la escuela acaba distribuyendo a los individuos, de forma semejante a su posición de origen, en las oportunidades sociales y laborales (Baudelot y Establet, 1976; Jencks y Bane, 1980). Si se da tal diferencia entre el discurso oficial sobre la escuela y su funcionamiento real, no sería probablemente muy aventurado suponer que parte de la función de la enseñanza se halla precisamente en la legitimación del discurso meritocrático. Es decir, lo que la escuela pretendería es reproducir la estratificación de la sociedad y la legitimación de la misma, esto es, la justificación de que tal estratificación, tal desigualdad, es justa porque corresponde a las verdaderas capacidades de cada uno. Aprendemos así que nuestra posición social es merecida y, por tanto, justa, lógica y natural.

Tal y como lo expresa Lerena (1980, p. 32): «Desde su constitución, el sistema de enseñanza ha tomado a su cargo la tarea, no de suprimir la competencia en torno al acceso a posiciones sociales básicamente desiguales, sino, primero, la de consagrar esa competición, mejorando las condiciones de la misma, y, segundo, la de consagrar esa desigualdad de posiciones como orden natural, legítimo, incuestionable. Se trata de conseguir que cada vez más amplios sectores de población tengan la “oportunidad” de probarse y de medirse (éste es el sentido de ese término en la expresión “igualdad de oportunidades”), haciendo con ello creer que la desigualdad de posiciones es una pura consecuencia, y una consecuencia inevitable, de la que sería inevitable desigualdad de disposiciones y atributos individuales.»

Para Althusser (1980) la escuela es un Aparato Ideológico del Estado que se justifica en la necesidad de las sociedades industriales de reproducir y cualificar la fuerza de trabajo. «La reproducción de la fuerza de trabajo exige no solamente una reproducción de su cualificación, sino, al mismo tiempo, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante para los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar bien la ideología dominante para los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que aseguren así “mediante la palabra”, la dominación de la clase dominante» (p. 302). De esta manera, junto a una reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo, de la que se encargaría el currículum formal, se reproducen también las relaciones de producción a través del currículum oculto (Giroux, 1983a, pp. 263-264).

De un modo u otro, diversos autores han acentuado ideas similares con respecto a lo que es la función social de la escuela y que se resumen en lo que desde Bowles y Gintis (1985) se viene denominando la teoría de la correspondencia: «El sistema educativo ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico... a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto... Los diferentes niveles de educación colocan a los trabajadores dentro de diferentes niveles de la estructura ocupacional y, correspondientemente, tienden hacia una organización interna comparable a los niveles de la división jerárquica del trabajo» (pp. 175-176).

En gran medida, todas estas teorías que se han situado dentro o cerca de la idea de la correspondencia entre las prácticas escolares y las relaciones de producción y la división social del trabajo, han acentuado que son las relaciones sociales materiales en la escuela —la estructura de la institución, las relaciones de los alumnos con sus compañeros y con los profesores, las relaciones con el contenido de la enseñanza, con el método de aprendizaje, con los materiales escolares y consigo mismos— las que tienen un peso decisivo en la función reproductora de la escuela, por encima de la influencia que pueda tener el currículum formal (Fernández Enguita, 1986, p. 69). Sin embargo, otros autores (Apple, 1986; Bourdieu y Passeron, 1981), sin negar lo anterior, han destacado que la escuela no sólo reproduce la estratificación social, sino además el capital cultural, al transmitir y legitimar las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y los modos de vida de la cultura dominante (Giroux, 1983a, p. 258). La cuestión, desde esta perspectiva, es, tal y como la plantea Apple (1986, p. 48), «de qué modo un sistema de poder desigual en la sociedad se mantiene y recrea en parte por medio de la “transmisión” de la cultura».

Para Bourdieu y Passeron, las clases dominantes imponen su definición del mundo social, su capital cultural, ejerciendo una «violencia simbólica», ya que imponen, mediante la acción pedagógica, una serie de significaciones como legítimas y naturales. Para poder ejercer esa violencia simbólica de una forma efectiva es esencial que se haga de una forma sutil, de manera que las significaciones impuestas no parezcan ni arbitrarias ni impuestas, sino necesarias y naturales. Y esto se realiza gracias a la relativa autonomía de que goza la institución escolar y al ocultamiento sistemático de la imposición, gracias a la presentación de la selección cultural como la cultura imparcial y neutral.

Apple piensa que la reproducción social y económica que realiza la escuela incluye

tanto las formas de interacción que se establecen entre los miembros de la institución, de manera que los alumnos aprenden los significados normativos básicos, como el propio conocimiento escolar, que también cumple funciones ideológicas. «Una forma de reproducción (mediante la “socialización” y lo que se ha llamado el currículum oculto)... complementa a otra (el cuerpo formal del conocimiento escolar), al tiempo que ambas parecen tener vinculaciones con la desigualdad económica. En la interrelación entre conocimiento curricular —el material que enseñamos, la “cultura legitimada”— y las relaciones sociales de la vida del aula que describen los teóricos de la reproducción, podemos empezar a ver algunas de las relaciones reales que tienen las escuelas con una estructura económica desigual» (p. 59).

Para Apple, la selección del conocimiento escolar responde en gran medida a las necesidades de producción; por eso el conocimiento técnico, «de alto estatus», en la medida en que es necesario para la esfera de la producción, pasará a ser importante para la esfera educativa. «La escuela mejora y legitima tipos particulares de recursos culturales que están relacionados con formas económicas desiguales... Una economía empresarial exige la producción de altos niveles de conocimiento técnico... Lo que en realidad se necesita no es la distribución extensa al pueblo en general de ese conocimiento de alto estatus. Resulta más necesaria la maximización de su producción... El conocimiento de alto estatus se considera como *macroeconómicamente* beneficioso en los términos de los beneficios a largo plazo para las clases mi: poderosas de la sociedad; y las definiciones socialmente aceptadas del conocimiento de alto estatus evitan la consideración del conocimiento que no es técnico» (pp. 54-56).

Esto no quita para que, simultáneamente a este conocimiento de alto estatus escasamente distribuido, se enseñe una concepción de lo social que no cuestione la visión básica de la ideología dominante de que las instituciones y la estructura social responden a una organización que ya viene dada, neutral e inmutable, donde ni el establecimiento de normas ni el desarrollo del conocimiento son fruto de las relaciones conflictivas en la sociedad. «Así, el currículum debe poner de relieve las asunciones hegemónicas, que ignoran el funcionamiento real del poder en la vida cultural y social y que señalan la naturalidad de la aceptación, la bondad institucional y una visión positivista en la cual el conocimiento se separa de los actores humanos reales que los crearon» (p. 112). De este modo, la convicción ideológica de estas ideas pasa a ser «sentido común», lo lógico y natural. Se imponen *hegemónicamente*, de tal modo que no se nos ocurre que la realidad pueda ser de otra manera. Es ahí, en ese logro, donde la escuela, junto con otras instituciones y prácticas sociales culmina su labor de reproducción ideológica y económica, al instalar en nuestras mentes, «saturándolas ideológicamente», las fronteras de lo que estamos dispuestos a poner en cuestión. Las escuelas, «en cuanto que instituciones, no sólo son unas de las principales agencias de distribución de una cultura dominante efectiva; junto con otras instituciones... ayudan a crear personas (con los valores y significados apropiados) que no ven otra posibilidad seria que el conjunto económico y cultural ahora existente» (p. 17).

Reproducción, contradicción, conflicto y resistencia

¿Es que no hay escapatoria? ¿Realmente es tan poderoso el aparato escolar, tan eficaz que inserta en su sitio a todo el mundo y además lo convence de lo adecuado de su posición social y de lo necesario y justo que resulta nuestro desigual sistema social y económico? Tales parecen ser las preguntas que se están levantando últimamente contra las teorías de la reproducción.

Lo que constituía un intento de huir de las teorías funcionalistas, en las que la organización social en equilibrio justificaba la desigualdad, y la legitimaba en relación a la necesidad de reparto de toda la gama de puestos sociales, y en la que los individuos se acomodaban suavemente a su posición, parece haber caído en una especie de «funcionalismo de izquierdas» (Willis, 1986), donde la distribución desigual parece inevitable ante el arrastre de la poderosa máquina capitalista y en donde los individuos acaban irremediamente asumiendo su posición social, sin capacidad de contestación o ni siquiera sin conciencia fuera de la lógica de dominación en la que se hallan inmersos. Como ha señalado Whitty (1985, pp. 28-29), las teorías más críticas, que en principio pretendían ofrecer una base más radical para el

trabajo educativo de lo que permitían las políticas reformistas y de ajuste del funcionalismo, irónicamente, han dado lugar a un pesimismo radical y paralizante, según el cual todo parece conducir a la lógica de la dominación. No es que se trate de trastocar un pesimismo cierto por un falso optimismo. Más bien, se trata de desvelar cuáles han sido los reduccionismos en que se han movido las teorías de la reproducción.

En general, todas estas teorías se han caracterizado por haber limitado la mediación humana en la práctica social a una respuesta totalmente determinada por las imposiciones ideológicas y culturales de las clases dominantes. El sujeto humano, con capacidad de auto—creación, mediación y resistencia, «desaparece» y la historia parece hacerse «a espaldas» de los miembros de la sociedad (Giroux, 1983a, p. 259). De otra parte, las escuelas parecen concebirse como «cajas negras», bajo consideraciones estructurales y macroeconómicas, perdiendo de vista las formas concretas en que transcurre la vida real para las personas que viven dentro de esas instituciones. «Ha habido un excesivo énfasis en cómo los determinantes estructurales promueven la desigualdad cultural y económica y poco énfasis en cómo la actuación humana se acomoda, media y resiste a la lógica del capital y sus prácticas sociales dominadoras» (*ibíd.*, p. 282).

En estas perspectivas, los procesos de reproducción, los mecanismos del poder y la dominación, parecen constituir una maquinaria perfectamente engrasada en la que una visión ideológica y una cultura dominante homogéneas se instalan en las mentes de los escolares, sin ningún tipo de acomodación, desajuste o resistencia. Aunque Apple (1986, p. 60) advierte que no se trata de una práctica de «conspiración», en donde un grupo de gerentes de élite, alrededor de una mesa, deciden cómo llevar a cabo la distribución escolar en relación a la distribución económica, si parece, sin embargo, por la perfección y control del proceso, que se tratase de una conspiración sin seres humanos detrás, como si fuera «la Cosa», llámesele Sistema, Estado, *Establishment* o Capital, marcando fatalmente el destino (Lamo, 1981, pp. 12 y ss.; Willis, 1986, p. 24). Lerena (1980, p. 134) ha llamado la atención con respecto a una visión de las instituciones actuando al dictado de las decisiones de los grupos de poder: «Respondiendo que tal o cual institución sirve para esto, lo otro o lo de más allá, y concibiendo estos servicios como recambiables y sujetos a la voluntad de los grupos o clases que controlan aquella, esta versión del idealismo voluntarista impide reconocer que las instituciones tienen una lógica interna y propia, presta a imponer su impronta y a contradecir y arrastrar en su propia dinámica los fines conscientes de los grupos que creían dominarlas».

El propio Apple (1987) ha reconocido posteriormente que, lejos de ser algo monolítico, los fenómenos de contradicción y resistencia forman parte de la propia práctica de reproducción. «La escuela no es “únicamente” una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual. Esta tesis falla en dos puntos fundamentales. Primero, la visión de los estudiantes como receptores pasivos de los mensajes sociales... [Segundo]... no habla, y por tanto niega, que las relaciones sociales capitalistas sean intrínsecamente *contradictorias* en algunos aspectos básicos» (pp. 29-30).

Como ha puesto de manifiesto Fernández Enguita (1985), la dinámica de reproducción tiene que entenderse que incluye la reproducción también de las contradicciones, del conflicto y de las resistencias, puesto que nuestra sociedad incluye en su seno, como parte constitutiva, todas estas variantes, toda esta complejidad de relaciones. Las relaciones de clase son conflictivas, el capitalismo, como sistema económico, se mueve y avanza en la contradicción entre producción y circulación y la ideología del Estado se sitúa entre la defensa de los derechos de la persona y la protección de un sistema económico basado en los derechos del capital. Y en medio de todo esto está el sistema de enseñanza. «La escuela se encuentra dentro de la esfera del Estado —democrática— pero, a la vez, prepara para la inserción en la producción —totalitaria».

Se mueve en un campo organizado en términos de los derechos de la persona, pero prepara para otro organizado en términos de derechos de la propiedad» (p. 21). Dicho también por Apple (1987, p. 72): «Este es de hecho un proceso contradictorio, en el que a veces la escuela

se encuentra atrapada sin salida. Por una parte, debe colaborar en la acumulación, produciendo agentes para un mercado laboral jerárquico, y un capital cultural de conocimiento técnico-administrativo. Por otra parte, nuestras instituciones educativas deben legitimar ideologías de igualdad y movilidad social, y hacer que las vean positivamente tantas clases y grupos sociales como sea posible.»

Pero las contradicciones no se producen sólo por causa de las que existen externamente, en el sistema económico y político. La escuela actúa como un lugar sometido a tensiones internas, porque los alumnos acuden con sus propias culturas de clase y sus propias pretensiones y expectativas, las cuales no siempre casan bien con el discurso explícito e implícito de la escuela. Ello puede dar lugar tanto a formas expresas de resistencia, de modificación, de aceptación o de rechazo de los conocimientos y de las actuaciones escolares, como a formas de aceptación pasiva y simulada o a reinterpretaciones de los mismos (Apple, 1987, p. 30). E incluso a veces los enseñantes introducen elementos de contradicción con la ideología dominante en sus formas de actuación (Fernández Enguita, 1985, p. 17). Los mecanismos de reproducción nunca son completos. Siempre se enfrentan con formas de oposición (Giroux, 1983a, p. 283). Todo esto hace que a veces las prácticas de enseñanza resulten ser disfuncionales en relación a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante (*ibíd.*, p. 260).

Así pues, nos encontramos ante una institución compleja en la que las contradicciones y los conflictos están presentes tanto en el seno de las aulas y en el funcionamiento institucional de las escuelas, como en las relaciones entre el sistema educativo y la sociedad exterior, su organización política y económica, las distintas posiciones de clase y las diferencias entre la cultura escolar y las culturas de clase. Si la escuela y su relación con la estructura económica y la dominación ideológica no es una maquinaria sin filtraciones, y si es posible, en estas circunstancias y en general en la práctica social, la mediación humana, la actuación de los implicados desde sus propias perspectivas y disposiciones no siempre consonantes con el espíritu que se quiere inculcar, habrá que pensar que la escuela puede actuar como lugar de construcción, como espacio de oposición y de producción (Willis, 1986), y no sólo de reproducción. «Las escuelas no están únicamente determinadas por la lógica del trabajo o de la sociedad dominante; no son simplemente instituciones económicas, sino que son también lugares políticos, culturales e ideológicos que existen de forma algo independiente de la economía de mercado capitalista. Por supuesto, operan dentro de los límites marcados por la sociedad, pero funcionan en parte para influir y modelar esos límites, ya sean económicos, ideológicos o políticos» (Giroux, 1983a, p. 260).

Quede claro que no se trata de que, desde esta perspectiva, desaparece la práctica reproductiva del sistema de enseñanza. Lo que se reconoce es que, desde una visión más dialéctica de la relación entre estructura social y mediación humana, esta reproducción nunca es completa, porque está mediatizada por las formas en que se asumen estos procesos de dominación y se decide participar en ellos. «Las posibilidades de emergencias de la personalidad que no sean simplemente una réplica de la estructura en la que está inmerso el sujeto son infinitas, pero se mueven dentro de los límites y constricciones impuestos por la estructura misma, deambulan por sus espacios vacíos y pueden encontrar vías de desarrollo en sus contradicciones internas» (Fernández Enguita, 1985, p. 29). Como dijo Marx (citado por este autor), «Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen arbitrariamente, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente dadas y heredadas del pasado».

Lo que las teorías de la resistencia están permitiendo no es sólo disponer de una visión más compleja y dialéctica de la relación entre dominación y reproducción, por un lado, y resistencia y producción, por otro. Además, al considerar el papel activo de los agentes humanos en la recreación de las relaciones conflictivas en las instituciones educativas, y al detectar las contradicciones tanto estructurales como provocadas por las mediaciones humanas no conformistas, están permitiendo también identificar los lugares potenciales para la intervención en favor del cambio (Whitty, 1985, pp. 28 y 47).

Detectar y promover las prácticas pedagógicas y las respuestas de los estudiantes que

contienen elementos de contestación ideológica que contravienen los intereses de reproducción de las desigualdades sociales y la dominación hegemónica pueden favorecer la transformación tanto de las relaciones educativas como el desarrollo de una conciencia reflexiva y crítica. Según lo expresa Giroux (1983a, p. 293), «las escuelas no cambiarán la sociedad, pero podemos crear en ellas bolsillos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales, formas que puedan usarse en otras esferas más directamente implicadas en la lucha por una nueva moralidad y una nueva visión de la justicia social».

Pero, de este modo, nos encontramos de nuevo en la forma en que caracterizamos las notas básicas de todo proceso de enseñanza. Aunque es un proceso históricamente instituido para cumplir determinadas funciones sociales, la forma incompleta en que se realizan siempre estas determinaciones sociales, la naturaleza productiva y no sólo reproductiva de la enseñanza, nos conduce a su consideración como proceso que está también determinado por las intenciones expresas que sobre el mismo tenemos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son pues procesos que están, de forma contradictoria y conflictiva, simultáneamente determinados desde dentro, producto de las intenciones y finalidades decididas por los participantes, y desde fuera, como consecuencia de su pertenencia a la red de instituciones dominadas por los intereses económicos y políticos prevalecientes. En todo caso, la enseñanza constituye una práctica que, como producto de las relaciones tan difíciles que mantiene entre lo que educativamente pretende y entre lo que institucionalmente puede, ejerce sobre los que tenemos algún tipo de responsabilidades educativas un compromiso doble: sobre el compromiso educativo de la enseñanza, se añade el de no caer en la postura ingenua de la concepción de la enseñanza como una práctica al margen de cualquier pretensión social que no sea la de «ofrecer la mejor educación a las sucesivas generaciones». Y esto vale tanto para los que tienen responsabilidades docentes, como para los que las tienen de tipo intelectual y científico.

LA DIDÁCTICA Y LA TOMA DE POSTURA

«No hay otra elección que comprometerse.»
(Apple, 1986.)

Resulta, pues, fuera de toda duda, a estas alturas de discusión, que en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que es lo que constituye nuestro campo de preocupación disciplinar, no podemos abstraernos del marco social en el que éstos ocurren. Sólo podemos lograr un entendimiento adecuado de la enseñanza analizándola en la dinámica de la estructura social de la que forma parte. Es probablemente ahí, en la relación estructural entre los procesos de enseñanza y el marco social en el que se hallan insertos, donde encontraremos la explicación para muchos de los fenómenos escolares. Indudablemente, muchos de los funcionamientos escolares encuentran su origen y su razón de ser, y por consiguiente, al menos la mitad de su explicación, fuera del aula. No podemos, por ejemplo, plantearnos los procesos de aprendizaje del conocimiento escolar sin preguntarnos por qué se enseña ese conocimiento y no otro y por qué normalmente damos por sentado que es ése y no otro el conocimiento que hay que enseñar, así como qué relación hay entre el conocimiento que se maneja en la escuela y el que usan distintos grupos sociales. No se puede estudiar la influencia de la evaluación en el funcionamiento de la clase sin plantearse a qué razones e intereses obedece la existencia de esa práctica evaluadora y por qué (nos) resulta impensable una enseñanza sin calificaciones. No podemos pensar en un grupo de alumnos y en un curso escolar sin tener en cuenta cuáles son los criterios de agrupamiento y la relación de estas unidades organizativas con una estructura escalonada y piramidal del sistema educativo, y sin tener en cuenta, por consiguiente, la función distributiva y selectiva de la enseñanza, en relación a la distribución laboral y social. Etcétera.

Son muchas, pues, las cuestiones a hacerse. No se trata, como pudiera pensarse, de hacer Sociología y abandonar la Didáctica. Se trata, más bien, de darse cuenta de que no existen problemas inocentes. De la misma manera que la escuela no es neutral, no hay una manera neutral

de acercarse a ella. Entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en su auténtica naturaleza, significa entenderlos en la dinámica social de la que son parte y en el análisis crítico de las auténticas tareas que cumple. Obviar esto es, antes que acercarse a ellos de forma descontaminada, desprejuiciada y objetiva, hacerlo de forma sesgada y falseada, porque supone que no existe o que no es relevante lo que se encuentra en su misma razón de ser: el ser una institución social históricamente constituida para cumplir determinadas funciones. Obviar esto es, por consiguiente, colaborar, mediante el falseamiento camuflado, con esas funciones.

Dentro de la función social que desempeña el sistema educativo y de la forma en que éste se ha ido fraguando, desarrollando y configurando a lo largo del tiempo, el conocimiento pedagógico no se ha mantenido al margen ni en terreno neutral. Sin lugar a dudas, ha sido Apple (1986) quien más detallada y completamente ha desvelado el papel que juega el conocimiento especializado sobre la enseñanza y el currículum en la propia legitimación de la práctica educativa vigente. y a él seguiremos sobre todo en el análisis y comprensión de las relaciones entre Didáctica y enseñanza.

La necesidad de legitimación social de la escuela la ha cubierto en buena medida la Didáctica. Y lo ha hecho amparándose, entre otras cosas, en su pretendida neutralidad como conocimiento científico. Pero tal pretensión no ha sido realidad. En primer lugar, históricamente parece comprobarse (Apple, 1986; Franklin, 1976; Fritzell, 1981; Vallance, 1973-74) que el incipiente desarrollo del conocimiento científico en psicología y educación, en el cambio de siglo, colaboró estrechamente en la función de ocultación del sentido de la escuela, al transformar las razones socio-políticas y económicas de la distribución escolar del conocimiento y de la estratificación educativa, en razones de inteligencia y capacidad. La incorporación de las ciencias sociales a la decisión y justificación del currículum permitió identificar la visión de la sociedad estratificada por clases con su concepción como estratificada por capacidades, justificando la primera por la segunda «desideologizando» así la cuestión y presentándola como irremediable.

El desarrollo científico de la Didáctica se encuentra, en gran medida, ligado al ejercicio del control social, bajo la forma de control técnico, y por tanto «neutral», y a la justificación de la desigualdad, mediante su sanción como «natural». La Didáctica ha defendido su neutralidad en su capacidad para mantenerse ajena a los valores, pretendiendo sólo acciones técnicas válidas para cualquier fin (Fritzell, 1981, pp. 194 y 204). Para ello ha desarrollado todo un aparato científico basado en la capacidad de predicción de los fenómenos didácticos, de modo que pudiera garantizar, mediante su capacidad de anticipación, el control de los procesos y los resultados, al transitar por caminos conocidos. Pero, inevitablemente, controlar los procesos y resultados didácticos es controlar los procesos y resultados de las personas que participan en ellos, sus relaciones, sus aprendizajes y sus conductas. Evitando que nada esté «fuera de control» se dirige el orden social de la escuela, ahorrándose sorpresas y consecuencias no deseadas, esto es, «indeseables». «Controlando el marco de lo que está a disposición de la interacción social, se reprime el camino subsiguiente de acción social. La historia social es reemplazada por el “producto pasivo” de la planificación social» (Sennett, citado por Apple, 1986, pp. 145-146). De este modo, bajo la justificación de un control técnico se han elaborado (o al menos se ha intentado) técnicas depuradas de control social. Más aún, como ha indicado Fritzell (1981, p. 137), independientemente de que se logren elaborar dichas técnicas, ha permanecido una concepción de los procesos de enseñanza que los entiende como formas de interacción controladas y dirigidas a metas preestablecidas.

Enunciar proposiciones predictivas con respecto a los sucesos didácticos supone entenderlos como fenómenos sometidos a suficiente regularidad como para poder anticipar cuál será su posterior comportamiento o consecuencia. Pero esto sólo es posible si se acepta que los hechos de la realidad social son hechos finales, estables, completos y «congelados» (ibíd., p. 124). De este modo, una determinada forma de realidad, el presente investigado bajo determinadas condiciones y con determinados intereses, se convierte en la realidad. Se acepta la realidad escolar como dada, no como construida, no como histórica y socialmente condicionada. Y se acepta, por tanto, como válida, como buena. Lejos de considerarse como lo que hay que explicar, como el momento actual de algo que tiene unos antecedentes que hay que reconstruir y comprender, dicha realidad se considera como el punto de partida y el de llegada, puesto que se maneja el presupuesto

de que la realidad, básicamente siempre es así. Hay que conocerla, partir de ella, y reproducirla, volver a ella.

Este proceso de reificación, de cosificación, de considerar los fenómenos humanos como cosas (Berger y Luckmann, 1979, p. 116; Cortina, 1985, pp. 90 y ss.), convierte el contexto social del aula en «natural» y ahistórico, asumiéndose así que «el orden educativo es... simplemente una cuestión del control que se establece sobre los procesos cognitivos de aprendizaje» (Fritzell, 1981, p. 109), dejando de lado que cualquier forma institucionalizada de control cognitivo del aprendizaje es siempre también una forma de ejercer el control social sobre el que aprende (ibíd., p. 123). Por consiguiente, la concepción predictiva de la práctica educativa y su correlato, la reificación, favorecen la reproducción al concebir la realidad social como estable; legitiman dicha reproducción al considerar los fenómenos sociales como ahistóricos, esto es, como naturales e inevitables, y ocultan la naturaleza del control social al presentarlo como una forma neutral de gestionar el aprendizaje.

Una de las características más notables de esta tendencia predominante de la Didáctica, fruto de su afán por legitimar la práctica educativa como práctica no ideológica, neutral, ha sido su continua transformación de lo que no son sino dilemas morales («por ejemplo —plantea Apple—, cuál es el medio apropiado de influir en otro ser humano»; ibíd, p. 157), en problemas de tipo técnico. Según lo expone Tom (1984, pp. 67-68): «La búsqueda de leyes o generalizaciones sobre la enseñanza sin atender a los propósitos humanos subyacentes ha llevado a los investigadores a hacerse... preguntas triviales. Por ejemplo, la dimensión moral de la enseñanza según la cual una persona controla temporalmente el funcionamiento de otra se ha quedado reducida al estudio de la eficacia docente, esto es, cómo se puede enseñar más contenido y más rápidamente. De modo parecido, en vez de concentrarse en la cuestión nuclear del currículum —la necesidad de elegir entre la gran cantidad de contenido y justificar esas elecciones— los investigadores de la enseñanza luchan por descubrir teorías de la instrucción que no resultan ser nada más que un intento de maximizar el aprendizaje sin atender a su calidad.» Pero, por supuesto, no es que no se estén adoptando soluciones a esos problemas morales. Simplemente, se está ocultando, con los procedimientos tecnificados, la adopción de tales decisiones (Apple, 1986, pp. 146-148). Y más aún, la propia ideología tecnológica está siendo parte de las decisiones tomadas, reduciendo el conocimiento a sus elementos y los fines educativos a la posesión de sus dimensiones técnicas. «Ya no se pone el énfasis en ayudar a los estudiantes a “leer” el mundo de manera crítica; en cambio, se pone en ayudar a los estudiantes a “dominar” las herramientas de la lectura. La cuestión de cómo puede ser posible darle un sentido a la escuela de manera de hacer la crítica y cómo hacerla crítica con el objeto de hacerla liberadora, ha sido subsumida bajo el imperativo de dominar procedimientos y “hechos”» (Giroux, 1984, p. 5).

Sería injusto decir que toda la Didáctica participa de este modo de entender su cometido científico. Pero lo que sí es cierto, como tendremos oportunidad de ver en capítulos posteriores, es que esta tendencia positivista y tecnológica es la más extendida dentro de la práctica académica de nuestra disciplina y, al coincidir en intereses ideológicos con los dominantes en nuestra sociedad, suele ser la más apoyada por las instituciones que financian la investigación educativa, las cuales, en su inmensa mayoría, y no por casualidad, suelen ser estatales (ver Fritzell, 1981, cap. 15). Las funciones de control técnico y de legitimación mediante los procesos de reificación que ejerce esta tendencia didáctica predominante, se avienen perfectamente con los intereses de reproducción y legitimación de la desigualdad (Apple, 1986, p. 170). Y en cualquier caso, como ha puesto de manifiesto Apple (ibíd., p. 194), el aparato institucional, al ser el que financia, impone su visión de las cosas: «Se espera que el experto proporcione servicios y consejos técnicos que ayuden a solucionar las necesidades de la institución; sin embargo, la gama de cuestiones y los tipos de respuesta que son realmente aceptables están ideológicamente limitados por lo que el aparato administrativo ha definido previamente como el “problema”. De este modo prosigue el círculo de los resultados sin consecuencias.»

La Didáctica no es ni puede ser neutral. Incluso las perspectivas liberales, que sólo pretenden servir de «ayuda» a los alumnos, que atienden a los logros individuales de los alumnos y que se preocupan por las formas de elevar esos rendimientos y por los problemas de gestión de la vida del aula, no dejan de ser una postura política ideológicamente situada en la creencia en la

meritocracia basada en las capacidades y en el poder de la educación para propiciar el cambio social —o, por lo menos, el cambio individual— gracias a la igualdad de oportunidades, y ésta es una cuestión que, como ya hemos visto, está lejos de ser evidente, inocente y neutral (Apple, 1986, pp. 31-33; Bernstein, 1976). Con las mejores intenciones de «ayudar a la gente», los especialistas asumen muchas presupuestos sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje, sobre la conducta normal y anormal, el conocimiento importante y el irrelevante, etc., generándose así, «de modo natural» —y muchas veces, sin tomar conciencia de ello— las condiciones y formas de interacción que tienen las funciones latentes del sistema educativo (Apple, 1986, p. 89).

La cuestión, como plantea Apple, no es pues como ser neutral, sino desde qué perspectiva estamos dispuestos a valorar: «Los valores económicos y sociales están ya encerrados en el diseño de las instituciones en las que trabajamos, en el “corpus formal del conocimiento escolar” que conservamos en nuestros currículos, en nuestros modos de enseñanza y en nuestros principios, niveles y formas de evaluación. Puesto que estos valores actúan ahora a través de nosotros, a menudo inconscientemente, la cuestión no estriba en cómo mantenerse por encima de la elección, sino más bien en qué valores debo elegir en última instancia» (1986, p. 20).

Esto no significa desarrollar el ojo crítico y situarse por encima de la práctica. Apple ya ha advertido de los peligros de una teoría que pueda conducir «a una perspectiva que, como la de Hamlet, exige un monólogo continuo sobre la complejidad de...[criticar y cambiar la realidad], mientras que el mundo se desploma a nuestro alrededor» (1986, p. 138). También ha señalado que las posiciones que consideran que es imposible cualquier intento de transformar la realidad pueden ser en sí mismas un aspecto de la cultura dominante efectiva (ibíd., p. 209). Como vamos a ver más adelante —y como vimos al principio—, el compromiso con la práctica es ineludible. La parálisis política, basada en la noción de que cualquier intento de influir en la transformación de la realidad educativa y social supone una acción que a la larga beneficia al sistema, nos recuerda a las concepciones mecanicistas, que ya criticamos de las teorías de la reproducción, las cuales parecen olvidar que detrás de esos procesos sociales hay una práctica humana real, probablemente ambigua en muchas ocasiones, pero lejos del monolitismo histórico (más bien habría que decir «ahistórico») y de la unilateralidad del sistema, que conciben muchos especialistas, no se sabe si arrastrados por el «fatalismo sociológico» (Lerena, 1980) o por el interés en confirmar a toda costa sus teorías.

Pero si una postura crítica no significa situarse por encima de la práctica, sí significa ir más allá de los cambios internos e inmediatos de la práctica escolar. Sería por tanto desarrollar una visión crítica que exige algo más que «criticar» la realidad educativa existente y algo más que proponer reformas escolares. «Exige la articulación progresiva de un orden social, y el compromiso con él, que como fundamento no tenga la acumulación de bienes, beneficios y credenciales, sino la maximización de la igualdad económica, social y educativa» (Apple, 1986, p. 24).

Significa, pues, no dejarse engañar por la consideración exclusivamente interna de los procesos de enseñanza-aprendizaje y por la elaboración de propuestas que no ven más allá del aula, reduciendo todo su problema al diseño de ambientes y formas de interacción justificadas en la gestión eficaz de los aprendizajes. Ello requiere que la Didáctica adopte, en el más clásico estilo crítico francfortiano, una posición que le permita tomar conciencia de sí misma y de la enseñanza que ayuda a producir y reproducir (Horkheimer, 1986, p. 57). Esto supone, por una parte, tomar como una de las tareas fundamentales, lo que podríamos llamar la «desnaturalización» de la enseñanza, y que Tom (1984, p. 208) formula así: «En un sentido fundamental, la investigación en la enseñanza debe siempre desentonar con las concepciones dominantes de la misma. La tarea de los investigadores es recordarles a cada generación de prácticos que lo que parece que es un proceso natural que ocurre en el contexto de una institución natural es en realidad un proceso socialmente construido en una institución socialmente construida.»

Pero por otra parte, y para poder incluso realizar esta misma función de «desnaturalización» de la enseñanza y, mucho más, para poder tomar conciencia crítica de la enseñanza que ayuda a producir, es necesario que la Didáctica se guíe por una idea de emancipación y de justicia social que vaya más allá de los fines internos que nos proponemos para los procesos de enseñanza, de tal manera que les dé sentido a esos fines, que los sitúe en el marco general del entramado social en los que tales procesos ocurren. Sin embargo, la Didáctica no podrá realizar esta función crítica guiada por un ideal de justicia, y menos aún tomar conciencia de su

propia posición en la práctica social y educativa, si no asume el principio de la praxis como parte de su propio cometido. Una teoría de la intervención educativa que se reconoce como parte influyente en esa práctica, no puede reconocerse como parte de esa realidad si no asume su intervención consciente como parte de su tarea. Si inevitablemente andamos un camino, lo que tenemos que hacer no es negarlo, sino dirigir nuestros pasos. Si inevitablemente participamos con nuestra disciplina en la configuración de la enseñanza, lo que tenemos que hacer es orientar racionalmente, es decir, con argumentos y razones, el sentido de la intervención.

Esta intervención consciente le debe llevar a la Didáctica a abandonar supuestos neutralismos y a participar en la acción educativa y social, guiada por un ideal de emancipación y de justicia social y educativa. Y le debe llevar también a asumir que es la acción el lugar adecuado para la búsqueda y el desarrollo de esos ideales. «Sólo por la acción sobre las cuestiones cotidianas puede volverse sensible un marco de referencia crítico» (Apple, 1986, p. 210). El compromiso con la práctica que recorre a la Didáctica debe ser un compromiso con las acciones educativas y políticas que son justas y que se emprenden para promover la justicia. «Una relación más apropiada [entre el desarrollo científico y los ideales expresados] exigiría que la competencia técnica y la ciencia educativa se aseguraran con firmeza dentro de un marco de referencia que busque continuamente ser autocrítico, y que coloque en el centro de sus deliberaciones la responsabilidad de una persona de tratar a otra ética y justamente y la búsqueda de una serie de instituciones económicas y culturales que posibiliten esa responsabilidad colectiva» (íbid., p. 211).

Todo esto nos lleva a hacer tres tipos de consideraciones. En primer lugar, y esto se viene ya diciendo, de un modo u otro, a lo largo de todo el capítulo, la enseñanza no es sólo lo que ocurre en el aula. La comprensión de los procesos de enseñanza—aprendizaje no se agota en el análisis y comprensión de los acontecimientos del aula. De un lado, las prescripciones curriculares, los modos de organización de la escuela, su estructura administrativa, la legislación, la organización espacio-temporal, las condiciones físicas y materiales, etc., condicionan las prácticas escolares de tal modo que sitúan más allá de las decisiones e intenciones personales de los implicados lo que pueda ocurrir en las clases, imponiendo sus restricciones a la capacidad de actuación autónoma. Pero, yendo más lejos, todas estas variables, el currículum, los modos de organización, la legislación, la estructura administrativa y las formas de conciencia de los participantes, constituyen los vehículos, las conexiones del aula con las estructuras sociales (Sharp y Green, 1975, pp. 6 y 30-31; Whitty, 1985, cap. 2; Eggleston, 1980, pp. 19-20; Kallós y Lundgren, 1977). Esto quiere decir que aunque el campo de la Didáctica son los procesos de enseñanza-aprendizaje, sólo tiene sentido su estudio en relación con la estructura social externa, esto es a través de la comprensión de los procesos de intercambio que se suceden en el aula, en relación a toda la serie de variables y elementos mencionados y por los que el exterior se nos cuele en clase.

También quiere decir, y con esto entramos en la segunda consideración, que cualquier intento de actuación docente tiene que vérselas con todos estos aspectos, tiene que decidirse desde la forma en que se tiene conciencia de ellos y se comprenden. No es suficiente definir las intenciones educativas para poder desarrollar una práctica coherente con dichas finalidades. Es necesario comprender las restricciones y parcelas de movilidad que crea la institución educativa. Por ello hay que comprender la enseñanza —en cuanto que actuación docente orientada por pretensiones educativas—, en relación con las condiciones que la realidad impone, buscando las estrategias adecuadas e inteligentes de actuación (Whitty, 1985, p. 51). Desde este punto de vista podemos pensar en la enseñanza como la elaboración de estrategias para entender y acortar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas. Si, como ya dijimos en su momento, los procesos de enseñanza—aprendizaje hay que verlos como simultáneamente determinados desde dentro y desde fuera, producto de la compleja relación entre las intenciones que proyectan los participantes en la dinámica educativa y la dinámica institucional y social en la que existen, lo que ahora se plantea es la actuación educativa estratégicamente definida desde la conciencia de esa doble determinación de la enseñanza.

La consideración de la enseñanza como estrategia de búsqueda y actuación entre las condiciones de realidad y las pretensiones educativas, nos lleva a la necesidad de conocer previamente las condiciones de realidad de la enseñanza, antes de hacer proposiciones para la misma (Kallós y Lundgren, 1977, p. 15). Pero esto no es debido a una concepción de normatividad

tecnológica derivada de la explicación, sino porque cualquier estrategia de actuación requiere un conocimiento de las características de la realidad sobre la que se actúa. Se desdibuja de este modo la concepción tecnológica de la relación entre conocimiento y acción para empezar a desarrollar una perspectiva que se aproxima más a la forma en que se entiende la acción social como práctica política (Giroux, 1988).

El funcionamiento de la realidad no se usa pues para derivar proposiciones tecnológicas, sino para comprender cómo actúa una realidad que se quiere transformar. Hay, por tanto, opciones e intereses últimos definidos y una aproximación a la realidad que no está preocupada en fijarla, en obtener su foto estática, sino en captar y entender su valor educativo y social y en comprender su potencial dinámica de transformación, así como las posibilidades de intervención para el cambio. Esto significa, como ya decíamos anteriormente, desmontar la aparentemente natural realidad escolar; desmontarla o «desconstruirla» (Whitty, 1985, pp. 36-37 y 46; Smyth, 1987, p. 162) para entender sus entresijos, comprender la forma en que las prácticas escolares, vividas como formas «lógicas y naturales» de enseñanza, se hallan ligadas a la estructura social (y cómo la legitiman y son legitimadas por ella), cómo son los procesos de intercambio que se producen en el aula y qué factores los determinan o condicionan. Qué procesos intervienen en la formación del conocimiento de los alumnos en las clases y qué relación guarda esto tanto con el currículum explícito como con el oculto. De dónde procede el conocimiento que se enseña en la escuela. Quién y cómo lo selecciona y bajo qué intereses, presupuestos y argumentos. Qué relación hay entre las decisiones curriculares y los participantes en el aula. A qué intereses sirve la escuela y cómo se realiza a través de todos los procesos mencionados, etc.

Es evidente que esto nos lleva a considerar el papel que desempeña el práctico, el profesor, en cuanto que figura fundamental en el desarrollo de la estrategia de enseñanza. Es él quien tiene que comprender el funcionamiento de lo real y articular su visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, que a su vez se definen y reformulan en función de los contextos específicos y de las experiencias acumuladas. Esto significa definir el trabajo del profesor como intelectual y no como técnico (Smyth, 1987; Giroux, 1988). «Desde una perspectiva crítica el profesor necesita desarrollar una comprensión sistemática de las condiciones que conforman, limitan y determinan la acción de modo que tales restricciones puedan ser tenidas en cuenta, y esto requiere la participación activa de los prácticos en la formulación y articulación colaborativa de las teorías inmanentes en sus propias prácticas, y el desarrollo de esas teorías mediante la continua acción y reflexión» (Carr y Kemmis, 1983, p. 149).

Por último, creo conveniente hacer una distinción entre las finalidades educativas que se tienen para los procesos de enseñanza-aprendizaje y la orientación axiológica del conocimiento didáctico. La Didáctica se sitúa al servicio de la estrategia de enseñanza (esto es, favorecer la realización de fines educativos en relación a las circunstancias concretas), pero guiada por la idea de la justicia social. Por supuesto, la distinción es básicamente formal. Es lógico que tiene que haber una clara conexión e identificación entre una y otra. Pero probablemente tal distinción pueda ser operativa y, por tanto, oportuna, puesto que se sitúan en distinto orden de determinación del quehacer educativo: desde los procesos de enseñanza-aprendizaje se definen pretensiones educativas en parte situacionales (ajustadas al caso) y positivas (formulación afirmativa de lo que se pretende), mientras que desde la Didáctica, la orientación axiológica es genérica (lo cual permite ir criticando, replanteando y recreando las formas concretas de actuación y las traducciones situacionales de los fines educativos, a la luz de esa orientación general) y más fácilmente negativa o de mínimos. Es decir, es una orientación valorativa, guiada por determinadas ideas a las que es más fácil dotar de su contenido negativo, esto es, más fácil saber lo que no es que lo que es. A esto se refiere Horkheimer (1986) cuando dice que la «sociedad correcta no puede determinarse de antemano... Podemos señalar el mal, pero no lo absolutamente correcto» (pp. 58 y 62). De mínimos también, porque podemos fijar los requisitos mínimos, los necesarios aunque no los suficientes, para elaborar la idea de la sociedad correcta que menciona Horkheimer, y para construirla (Cortina, 1986), desarrollando también la forma por la cual estos mínimos se experimentan en la construcción de las prácticas educativas (Westbury, 1977, pp. 11-12).

En resumen, una concepción de la enseñanza como doblemente determinada por las intencionalidades individuales y la estructura social, nos ha conducido a defender una forma de

actuación estratégica para la práctica de la enseñanza, con objeto tanto de entender las distancias que median entre las condiciones que impone la realidad y las finalidades educativas que se proponen, como de reducir esas distancias. La Didáctica, en cuanto que ciencia de la enseñanza, está moralmente comprometida con la intervención educativa. El reconocimiento de su papel de intervención, de influencia en la realidad educativa, implica la adopción de una postura crítica para el desarrollo de su cometido, lo cual supone la adopción de una posición de valor para e) análisis (las ideas directrices de la emancipación y la justicia social) y de un compromiso con la praxis para la realización de esos ideales. La Didáctica debe mirar tanto al interés por la emancipación individual de los educados, en la práctica educativa concreta, como al interés por la justicia Social y la emancipación colectiva, en su incidencia en la organización, sistematización y justificación de la práctica social de la enseñanza, debido a su lugar como disciplina académica y por su influencia en la legitimación de la enseñanza (Beyer y Wood, 1986; Giroux. 1983b, cap. 5). Desde ese compromiso práctico orientado por estas ideas de justicia social y emancipación, se concibe de forma más plena la consideración de la enseñanza como estrategia. Sintetizándolo mucho, podríamos decir que la Didáctica se compromete en una estrategia cognoscitiva, intelectual si se quiere, para facilitar la estrategia práctica de la enseñanza.

La conclusión es que lo que aquí se propone no es tanto una visión de la Didáctica como sustancia (del tipo «la Didáctica es lo que hacen los didactas») sino como plan: una Didáctica que es consciente de la práctica social en que se halla inmersa tiene que emprender este camino aquí enunciado si no quiere colaborar con la desigualdad y la injusticia.

En lo que sigue no se desarrolla este plan. Tan sólo se aspira a proponer una visión inteligible y crítica de cuál es la situación actual en que nos encontramos, para, finalmente, hacer algunas consideraciones sobre el camino a seguir.