

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 32 Número 66

22 de octubre 2024

ISSN 1068-2341

---

## De la Innovación a la Rutina: Ilusiones, Dificultades y Frustraciones entre Docentes de Educación Primaria

*Javier Maqueda*

Universidad Pablo de Olavide  
España

**Citación:** Maqueda, J. (2024). De la innovación a la rutina: Ilusiones, dificultades y frustraciones entre docentes de educación primaria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(66).

<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8765>

**Resumen:** Para algunas líneas de investigación, la dificultad para introducir metodologías activas en el aula tendría que ver con las carencias formativas del profesorado, que no sabría ver los beneficios que comportan estas metodologías o no sabría ponerlas en práctica. A partir de una investigación cualitativa de carácter etnográfico en dos CEIP públicos de Andalucía bilingües y con una mezcla variable de alumnado de clase media y de clase media - baja indagamos en estos supuestos y observamos qué relación existe entre la pervivencia de estas prácticas de innovación y su adecuación a la gramática de la escolaridad de las aulas y al entramado micropolítico de la escuela. Los resultados muestran que los intentos de introducción de estas metodologías por parte de un grupo de docentes nóveles que recurre al apoyo de profesionales para mejorar sus prácticas suponen el abandono de los dispositivos más eficaces para mantener la legitimidad de su propia posición frente a las intenciones y los intereses de otros agentes. Las dificultades generadas por esta dinámica provocan el descrédito de los grupos especialistas entre el claustro y el surgimiento de todo un conjunto de estrategias pedagógicas de carácter local alejadas de las prescripciones expertas.

**Palabras clave:** gramática de la escolaridad; micropolítica de la escuela; innovación docente; educación primaria; estrategias pedagógicas

**From innovation to routine: Hopes, challenges, and frustrations among primary education teachers**

**Abstract:** Difficulties in introducing active methodologies in the classroom may be related to the teachers' lack of training, as they might not recognize the benefits that these methodologies offer or may not know how to implement them. Based on a qualitative ethnographic study conducted in two bilingual public primary schools in Andalusia, with a variable mix of middle-class and lower-middle-class students, this study investigated these assumptions and observed the relationship between the persistence of these innovative practices and their alignment with the grammar of schooling and micropolitics of the school. The results show that attempts to introduce these methodologies by a group of novice teachers seeking support from professionals to improve their practices led to the abandonment of the most effective tools for maintaining the legitimacy of their own position in the face of the intentions and interests of other agents. The difficulties generated by this dynamic resulted in the discrediting of specialist groups among these teachers and the emergence of a set of local pedagogical strategies that diverged from expert recommendations.

**Key words:** grammar of schooling; micro-politics of the school; teaching innovation; primary education; pedagogical strategies

### **Da inovação à rotina: Ilusões, dificuldades e frustrações entre docentes de educação primária**

**Resumo:** Para algumas linhas de pesquisa, a dificuldade em introduzir metodologias ativas na sala de aula estaria relacionada às carências formativas dos professores, que não saberiam ver os benefícios que essas metodologias trazem ou não saberiam colocá-las em prática. A partir de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico em duas escolas públicas bilíngues da Andaluzia, com uma mistura variável de alunos de classe média e classe média-baixa, investigamos essas suposições e observamos que relação existe entre a permanência dessas práticas de inovação e sua adequação à gramática da escolaridade e ao entrelaçamento micropolítico da escola. Os resultados mostram que as tentativas de introdução dessas metodologias por parte de um grupo de docentes novatos que busca o apoio de profissionais para melhorar suas práticas implicam o abandono dos dispositivos mais eficazes para manter a legitimidade de sua própria posição frente às intenções e interesses de outros agentes. As dificuldades geradas por essa dinâmica provocam a descredibilidade dos grupos especialistas entre o corpo docente e o surgimento de um conjunto de estratégias pedagógicas de caráter local, distantes das prescrições especializadas.

**Palavras-chave:** gramática da escolaridade; micropolítica da escola; inovação docente; educação primária; estratégias pedagógicas

## **De la Innovación a la Rutina: Ilusiones, Dificultades y Frustraciones entre Docentes de Educación Primaria**

En los últimos años, las investigaciones en torno a la aplicación de las metodologías activas en las aulas han cobrado protagonismo en la literatura académica sobre educación. A menudo vinculada con la noción de innovación, la idea de que los procesos de enseñanza aprendizaje ganan en eficacia si se diseñan propuestas para que el alumnado<sup>1</sup> construya los saberes sobre la base de

---

<sup>1</sup> En este artículo empleamos sustantivos genéricos para referirnos a los distintos grupos que conforman la comunidad escolar. Dado que la presencia femenina entre el profesorado de Educación Primaria es mayoritaria, utilizamos el femenino al exponer casos específicos. Para conservar la precisión del material recogido durante el trabajo de campo, los extractos de entrevistas se reproducen tal y como fueron registrados.

situaciones que resolver que tengan relación con sus intereses también ha tenido su reflejo en la legislación educativa española. La Orden de 30 de mayo de 2023, de la Consejería de Educación y Deporte de Andalucía apunta en esta línea al empujar al profesorado a reconocer “al alumnado como agente de su propio aprendizaje” integrando “los elementos curriculares mediante tareas [...] relevantes para resolver problemas [...] teniendo en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades” (Orden de 30 de mayo de 2023, de la Consejería de Educación y Deporte, Andalucía, Anexo IV, p. 164).

Sin embargo, la constatación de las dificultades que algunas innovaciones han encontrado para trasladarse a la práctica docente ha provocado la apertura de numerosos debates. Algunas líneas de investigación defienden que la dificultad para introducir cambios en el conservadurismo pedagógico docente reside en las carencias formativas del profesorado, que no tendría las herramientas teóricas suficientes para transformar su práctica o no sabría ver los beneficios que comportaría un cambio de metodología en el aula. En consecuencia, este inmovilismo podría solventarse a través de una formación que, por mano de una figura experta, provocara un cambio de mentalidad en el profesorado.

El objetivo de este artículo es investigar las dificultades que supone la implementación de metodologías activas en las aulas de Educación Primaria. En primer lugar, examinaremos críticamente los supuestos de estas perspectivas. Posteriormente, presentaremos la metodología de un estudio cualitativo en el que se realizó una observación etnográfica en varios Centros de Enseñanza Infantil y Primaria (CEIP) andaluces. Los resultados nos permitirán ver qué relación existe entre la mayor o menor presencia de metodologías activas en las aulas y su adecuación a la gramática de la escolaridad y al entramado micropolítico de la escuela.

## Marco Teórico

Las discusiones en torno a la viabilidad de las innovaciones educativas llevan tiempo ocupando un espacio en las reflexiones académicas (Merchán Iglesias, 2007; Murillo & Krichesky, 2015; Pila Martínez et al., 2020; Zavala, 2017). Para una parte de la literatura, el punto de partida del cambio educativo estaría en la formación docente (Escudero Muñoz, 2020; Fernández-Terol & Domingo, 2021; González González & Cutanda López, 2015). Aunque con algunos matices, estas explicaciones coinciden en lo siguiente: en primer lugar, habría un conjunto de buenas prácticas que mejorarían la forma en que funcionan las escuelas (Bolívar Botía, 2017; González González & Cutanda López, 2015; Murillo & Krichesky, 2015). Estas buenas prácticas, generalmente relacionadas con introducción de metodologías activas en las aulas, repercutirían directamente en la calidad de la enseñanza y tendrían un impacto positivo en el rendimiento del alumnado y en la relación entre el centro y las familias. Sin embargo, como ni docentes, ni familias ni estudiantes serían conscientes de estos beneficios, estas transformaciones no terminan de ponerse en marcha (Ceballos López & Saiz Linares, 2021). En consecuencia, el proceso necesario para la mejora de las escuelas pasaría por hacer ver a la comunidad educativa los beneficios que presentan estas innovaciones, empezando por el profesorado. En este punto, algunos autores defienden que el cuerpo docente no cambia porque tiene una forma de concebir la enseñanza demasiado tradicional (Verdeja Muñiz, 2020). Otros, en cambio, argumentan que la continuidad metodológica en las aulas tiene que ver con el hecho de que el profesorado no es consciente del poder que tiene para revertir las resistencias, que aceptan como probables, del resto de la comunidad educativa (López Yáñez, 2006; Murillo & Krichesky, 2015). En cualquiera de los dos casos el liderazgo pedagógico sería clave para acompañar al claustro en la transición hacia metodologías más efectivas: se trataría de una persona o un grupo de personas que, rebajando las dinámicas de dominación propias de las relaciones jerárquicas de los centros escolares y a través de un liderazgo compartido, se constituirían

como facilitadores en el camino de la conversión y de la sostenibilidad del cambio educativo (Bolívar Botía, 2019).

Esta doble inconsciencia -de concepto y de potencial- ilustraría la necesidad formativa del profesorado como paso previo a la transformación pedagógica. Aunque las figuras formadoras se presentan de maneras diversas, la lógica de estas intervenciones sería siempre la misma: habría especialistas cuya labor consistiría en dar las claves necesarias para iniciar al cuerpo docente en metodologías más activas y más beneficiosas para todos, cambiando la visión que el profesorado tendría sobre estas metodologías y sobre su propio potencial (Taveras-Sánchez & López-Yáñez, 2023): cambiar las ideas, en definitiva, para modificar las prácticas.

Otras líneas de investigación defienden que la pervivencia de las innovaciones depende de algo más que la buena voluntad, la formación o el supuesto carácter reaccionario del cuerpo docente. Esta perspectiva demuestra que las estrategias pedagógicas del profesorado se transforman, aunque no siempre en el sentido que ciertos grupos de especialistas desean. Lo que habría que explicar, por tanto, es por qué solo ciertas estrategias de entre todas las que circulan en los espacios educativos logran rutinizarse en las aulas:

Decir que la educación no cambia porque los maestros enseñan como a ellos les enseñaron o por su mentalidad conservadora, tradicional, rutinaria, acomodaticia e incluso recalcitrantemente opuesta a los cambios, no nos dice, caso de ser cierto, por qué enseñan como les enseñaron o por qué surge dicha mentalidad, de dónde surge y por qué se genera. (Viñao Frago, 2002, pp. 117-118)

Para entender mejor estas dinámicas es necesario tener en cuenta que la escuela, como otros espacios donde predomina la forma escolar, es el lugar de la sumisión a la regla impersonal (Vincent, 1980). Una sumisión que, además, tiene un valor social (Collins, 1989). Es decir, en la escuela se enseña y se aprende, pero también se evalúa, se acredita el rendimiento y se distribuyen diplomas socialmente valorados.

Para lograr esta sumisión socialmente acreditada el cuerpo docente cuenta con unas determinadas estrategias que facilitan su labor. Así lo demuestran Tyack y Cuban (2001) en una obra en la que analizan algunas propuestas que pretendían transformar profundamente los contenidos curriculares. Aunque muchas conseguían ponerse en funcionamiento, el impulso de las reformas se desgastaba rápidamente con el tiempo y los cambios introducidos terminaban estancándose o derivando hacia prácticas que poco tenían que ver con lo que se había previsto inicialmente (Popkewitz et al., 2007). La razón estaba en que estas estrategias pedagógicas debilitaban la gramática de la escolaridad: un conjunto de normas tácitas que facilita la labor de instrucción del profesorado y que permite controlar lo que ocurre en el aula de manera predecible (Becker, 1997; Geer, 1997; Martín Criado, 2010; Merchán Iglesias, 2005; Tyack & Cuban, 2001; Viñao, 2002).

El trabajo de Tyack y Cuban, junto con otros (Kliebard, 2004; Pérez Gómez, 2000), nos muestra de qué manera el debilitamiento de la gramática de la escolaridad modifica la relación de fuerzas entre alumnado, familias y docentes dentro de los centros escolares y permite que interpretaciones alternativas sobre el rendimiento del alumnado ganen peso. A esta competición ideológica y organizativa que tiene lugar en los centros escolares se refiere Ball (1989) cuando habla de micropolítica de la escuela. En otros términos, ciertas innovaciones pedagógicas reconfiguran la dimensión micropolítica de la escuela porque sitúan al profesorado en una posición desventajosa en un espacio de tensión entre la función cultural y la función instrumental que se pretende otorgar a la escuela (Blase, 2002; Martín Criado, 2010; Pérez Gómez, 2000; Sarason, 2003; Viñao, 2001). En palabras del propio Ball (1989) “las innovaciones pocas veces son neutrales, tienden a promover o fortalecer la posición de ciertos grupos y a perjudicar o dañar la posición de otros” (p. 49).

Los conceptos de gramática de la escolaridad y de micropolítica de la escuela nos sirven para entender que al interpelar a un entramado de agentes con intereses contrapuestos dentro de una organización específica, la docencia reglada favorece el uso de ciertos dispositivos pedagógicos por parte del profesorado mientras que dificulta el uso de otros (Merchán Iglesias, 2009, 2011). Desde esta perspectiva, el éxito de una reforma educativa no depende solamente de la buena intención de sus agentes, sino que incluso allí donde la reforma se hace con el beneplácito del cuerpo docente -e incluso bajo su impulso- puede terminar fracasando o diluyéndose a medida que avanza el tiempo si choca contra las lógicas de la gramática de la escolaridad; es decir, si dificulta al profesorado el control y la evaluación estandarizada del alumnado de manera más o menos previsible, sin que suponga esfuerzos excesivos y sin que les sitúe en una posición contextual desventajosa (Viñao Frago, 2002).

Partiendo de este enfoque, analizaremos qué dificultades encuentra el profesorado para introducir innovaciones pedagógicas en escuelas primarias. Para ello, mostraremos los resultados de una investigación cualitativa de carácter etnográfico realizada en varios CEIP de Andalucía.

## **Metodología**

El artículo es el resultado del trabajo de campo para una investigación doctoral que aborda las estrategias pedagógicas del profesorado de Educación Primaria. El estudio, de carácter cualitativo, consistió en realizar observaciones etnográficas en dos CEIP públicos de Andalucía bilingües, de carácter urbano, con entre una y dos líneas y con una mezcla variable de alumnado de clase media y de clase media - baja. Las observaciones, que se llevaron a cabo en los años 2021–22 y 2022–23 se han cruzado posteriormente con entrevistas semiestructuradas, con intercambios informales con el profesorado y con el análisis de la documentación de los centros en los que hemos estado presentes.

En la fase previa del estudio se llevaron a cabo una serie de entrevistas con docentes y miembros de equipos directivos de cuatro centros educativos diferentes. Posteriormente, se realizó un trabajo de observación etnográfica de participación pasiva (Vallés, 2003) de cuatro trimestres repartidos en dos años escolares diferentes que tuvo una duración total de 11 meses. En total, se observó a un total de 21 docentes en dos centros de Educación Primaria (E.P.) de Andalucía en las siguientes asignaturas: Lengua, Matemáticas, Inglés, Francés, Conocimiento del Medio, Plástica, Música y Educación Física. Las observaciones se desarrollaron con el investigador generalmente sentado al final de la clase y levantándose en momentos puntuales a lo largo de las sesiones, circulando con libertad. Se observaron las estrategias pedagógicas de profesorado interino e indefinido con diferentes años de experiencia en la docencia (entre cinco y 20 años) y con docentes que han ocupado u ocupaban en el momento de las observaciones diferentes cargos directivos: dirección, secretaría, jefatura de estudios, coordinación de ciclo (ETCP), coordinación de proyectos, etc. Junto a esto, se asistió a claustros ordinarios y extraordinarios, a reuniones de consejo escolar y a reuniones de evaluación. Observaciones y entrevistas fueron precedidas por la distribución de una hoja de información a través de la que se informaba a las personas participantes sobre los objetivos de la investigación y por un formulario de consentimiento informado en el que quedaron recogidas sus aprobaciones para participar en el estudio.

Las observaciones se completaron con entrevistas semiestructuradas de entre una hora y media y tres horas de duración en diferentes momentos del curso académico, así como con numerosas conversaciones informales e intercambios durante las clases, en la sala de profesorado y fuera del horario lectivo. En total, se realizaron 24 entrevistas (cinco en la fase previa y 19 durante y después de las observaciones). La presencia continuada en las aulas nos permitió solicitar aclaraciones durante las dinámicas, intercambiar impresiones con el profesorado y acceder al espacio

de justificaciones y juicios sobre lo que ocurría en determinados momentos. Todo esto permitió ver, de alguna manera, la carrera moral del profesorado (Becker, 2009), es decir, la forma en que las experiencias transforman los actos y las categorías de percepción de los equipos docentes sometidos al estudio.

Cabe destacar que hay una gran diferencia en el contenido de las entrevistas entre las que se iniciaron en la fase previa y las que se realizaron durante la fase más intensiva de observaciones. En este sentido, la presencia diaria en el centro y en las aulas contribuyó a reducir las barreras iniciales del claustro y sortear la censura estructural, es decir, los límites de lo que los agentes piensan y dicen en un espacio social específico (Bourdieu, 2001). De este modo, la observación en las aulas también nos permitió distanciarnos de lo que el profesorado puede creer que se espera escuchar.

## **Resultados**

Entre los centros que conformaban nuestro estudio destaca un CEIP en el que había un equipo directivo recién instituido y que contaba con varios docentes con una dilatada experiencia junto con unos docentes en interinidad que ya llevaban un bagaje de unos cuatro o cinco años de trayectoria en la docencia. Aunque el análisis que sigue se basa en todo el trabajo de campo, desarrollaremos los resultados a partir de este centro, ya que ejemplifica los procesos que hemos observado a lo largo de nuestro estudio.

En este CEIP, todos los docentes coincidían en su insatisfacción respecto a su forma de dar clase: todos confesaban cometer muchos errores. No obstante, en su posicionamiento respecto a las metodologías, el claustro estaba dividido en dos polos: nóveles y veteranos. Los primeros, conscientes de que las metodologías activas ocupaban un lugar secundario en sus sesiones, se esforzaban por hacer de las dinámicas activas la estructura central de sus metodologías, tal y como habían ido aprendiendo de la mano de los profesionales de la formación. Así, un aula verde, salidas y paseos para dibujar y explorar la naturaleza o proyectos como realizar un programa de radio se convirtieron en herramientas de aprendizaje en sus asignaturas. El grupo veterano, en cambio, aunque también confesaba que no estaba contento con la forma en que daba la clase y aducía que sus sesiones no eran muy dinámicas, no mostraba la mínima intención de cambiar. A medida que avanza el curso, el profesorado novel comenzará a experimentar ciertas dificultades para poner en marcha las propuestas que ha ido aprendiendo en estas formaciones oficiales. La imposibilidad de trabajar en el aula exclusivamente sobre la base de metodologías activas terminará degradando la credibilidad del discurso propio de los profesionales “de despacho” y generando un espacio local de circulación de recursos y de estrategias pedagógicas.

### **Una Mirada Escéptica hacia la Escuela “Tradicional”**

Contra lo que indican algunos estudios recientes (Verdeja Muñiz, 2020), en este centro una mayoría del claustro es muy crítica con el ideal de enseñanza “tradicional”, representado sobre todo por la directividad y por el monopolio de la palabra por parte del docente, sin que ello se haya visto reflejado en su metodología. El caso del profesorado novel ilustra bien esta paradoja, ya que, como defienden Tardif y Lessard (1999), este grupo moviliza los recuerdos que conserva de su etapa de estudiantes, donde las formas de enseñar más activas ocupan una posición privilegiada, en detrimento de aquellas otras que consideró más directivas. Además, este grupo de docentes tiene ya un cierto bagaje profesional, ya sea como personal de apoyo o a través de sustituciones temporales, que le ha permitido entrar en clases y seguir de cerca metodologías diversas. Estos momentos, además de las prácticas, son un tiempo privilegiado para observar de qué manera se trabaja en las aulas y, junto con los recuerdos de su época de estudiantes, configuran en su imaginario el ideal de la enseñanza. Mientras que este estaría estrechamente relacionado con la adaptación a las necesidades,

la reflexión y los intereses del alumnado, en la mayoría de las escuelas actuales predominaría una forma de enseñar demasiado directiva que “no es acorde a los tiempos” ni permite “fomentar la curiosidad”:

Había situaciones en las que yo decía con esto no me quedo. Yo qué sé, la forma de dar las clases. Ya no era de cuando yo empecé a trabajar, sino en las prácticas de tercero. Había una maestra que ya era de las más antiguas, entonces tenía una metodología muy clásica. Y los niños pues se aburrían mucho, porque era libro, libro y libro; actividades, actividades y actividades. E8. Docente novel.

Y después he tenido contacto con escuelas Montessori [...] y digo: pero, bueno, pero estos críos cogen nivel también, ¿no? Y maduran y adquieren conocimiento y dices tú: ¿qué pasa aquí? Estas escuelas que dicen son las diez, no ha llegado el niño: “no, es que se ha despertado más tarde”. “No te preocupes”. Los padres los llevan a la hora que quieren, no sé, es otro estilo. Se sientan, programan sobre la marcha y digo bueno, por qué no es posible esto, ¿no? [...] Los maestros se reúnen, paran: “uy, pues ha dicho fulanito tal cosa”. “Pues podemos programar un juego o podemos hacer tal cosa”. Y se paran y .... E3. Docente novel.

Lo contrario a la reflexión y a la adaptación a los estudiantes estaría representado por el libro de texto, que queda retratado como un dispositivo pedagógico limitado que no permite ni la flexibilidad ni la variedad metodológica. El libro condensaría todos los males de la enseñanza “tradicional”; entre otros, el encorsetamiento pedagógico, que impediría la reflexión, o la estandarización del proceso de aprendizaje. Además, iría contra la espontaneidad necesaria para saciar la curiosidad del alumnado y la variación metodológica, necesaria para “ajustarse sus necesidades” y para “fomentar su creatividad”:

Porque quiero ayudarles a pensar. Si yo les digo: “rombo: diagonal mayor, más diagonal menor partido por dos”. “¿Por qué?” “Illo, pues porque el rombo lo cogieron y lo metieron en un rectángulo y aparece un triángulo y...” o sea, yo quiero hacerles pensar. E3. Docente novel.

Es que es un... cada día es un mundo y un día salta una pregunta: “y esto, maestro, ¿por qué?” Y tú: “pues, no sé, lo podemos investigar, lo podemos mirar”. Tienes que parar, ¿no? Y si no paras y si tú a ese crío no le das ese sitio al final lo que estás machacando es la curiosidad, ¿no? entiendo yo. E12. Docente novel.

Imagínate lo que pienso yo del libro de texto. A lo mejor veo tropecientos mil actividades y todas del mismo tipo y digo puf, necesitan otro tipo de actividades. Por aquí quitaba y por aquí metía... E13. Docente novel.

De manera paradójica, las metodologías directivas centradas en el libro de texto son los principales métodos que utilizan ambos grupos de docentes, nóveles y veteranos, aun cuando se trata de una estrategia que consideran flagrantemente en contra de su ideal de enseñanza. La posición residual que ocupan las metodologías activas en sus sesiones genera entre el profesorado un sentimiento de frustración, que se manifiesta de múltiples formas: cuestionando sus propias metodologías, reconociendo múltiples errores o expresando insatisfacción respecto a su forma de gestionar las asignaturas:

Que al final todos, y me incluyo, seguimos el puto libro, tío. Que es algo que no se nos va. No se nos va. Yo soy consciente desde que empecé, pero ya te digo es que es muy difícil dejarlo [...]. O sea, es decir, no es obligatorio. [...] Entonces, ¿qué es lo

que a nosotros nos autoexigimos o nos exigen...? no lo sé, no lo entiendo. Muchas veces pienso pues no lo voy a hacer, a chuparla el libro; voy a hacer lo que me dé la gana. E13. Docente novel.

Sin embargo, únicamente estos docentes nóveles, a diferencia de los más experimentados, se esfuerzan para que las metodologías activas ganen peso en su práctica pedagógica. Conscientes de que no pueden cambiar por sí mismos, buscan respuestas a sus inquietudes en profesionales que les guíen para abandonar las metodologías directivas, dedicando cierto tiempo para formarse fuera de su horario laboral:

Eso de jugar y estar repasando a la vez les encantó. Y ahí es donde me di cuenta de que en esta profesión tienes que trabajar de una forma más lúdica y más activa para los niños, más atractiva para ellos. E8. Docente novel.

Al percibir que necesitan el apoyo de profesionales para transformar sus prácticas, este grupo accede al circuito de los discursos “expertos” sobre estrategias pedagógicas. Másters y cursos de formación del profesorado son, en un primer momento, los espacios privilegiados para realizar la transición hacia la innovación y sirven de respaldo para introducir en el aula las primeras transformaciones:

Bueno, yo creo que este año me he atrevido también más por el máster. Porque como estaba empapándome mucho todos los días pues dije venga va, voy a hacer algo y entonces yo creo que eso también fue un poco el punto de partida de este año, de decir venga voy a... ya que estoy haciendo esto. Si yo hice el máster porque yo quería mejorar un poco la forma que yo tenía de dar la clase, porque veía que desde que yo salí de la carrera [...] yo seguía igual. Estancada en lo mismo todo el tiempo, y por eso quise hacer el máster este. E13. Docente novel.

Progresivamente, sin embargo, la aplicación de metodologías activas les hace ser conscientes de las dificultades, los conflictos y las barreras invisibles que surgen a medida que estas nuevas estrategias modifican los entramados de interacción en los que este grupo novato está inserto.

### **La Tensión entre los Decires y los Haceres**

Para el claustro de este centro, el ideal de la enseñanza tendría que ver con proponer situaciones que conecten con los intereses del alumnado y que fomenten su motivación y su curiosidad por el aprendizaje. Sin embargo, a medida que el profesorado novel diseña procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de estos principios va descubriendo que su propio ideal, que estaría en motivar al alumnado para provocar así el aprendizaje, choca con las intenciones y los intereses de otros agentes. Esta divergencia se ilustra bien en algunos de los planteamientos que este grupo inexperto trata de poner en marcha a lo largo del curso. Por ejemplo, una docente decide introducir una dinámica para que el alumnado construya el saber a partir de situaciones de trabajo motivadoras. La idea es iniciar al grupo clase en las características de la poesía mediante canciones que resulten de su interés. La propuesta consiste en elegir, en grupos cooperativos, una canción, transcribir su letra y concluir, a partir de una serie de preguntas que sirven de guía y mediante una puesta en común posterior, que su producción escrita comparte una serie de características con las del resto de grupos: figuras literarias, versos, estrofas y rimas.

En realidad, lo que termina ocurriendo es que la docente no está en disposición de poder controlar a todo el mundo todo el tiempo, ya que el abanico de comportamientos legítimos se abre: como las conversaciones están permitidas -e incluso son necesarias-, el alumnado tiene un universo de posibles más extenso para simular que están trabajando cuando, en realidad, está dedicados a cuestiones que no están relacionadas con la dinámica en sí. Estas estrategias de simulación de parte

del grupo clase se complementan con las de aquella otra parte que, por exceso de celo, prefiere no tener que contar con el criterio de los demás para realizar el ejercicio y tiende a trabajar individualmente para, después, distribuir su respuesta entre los demás miembros del grupo, rompiendo así la dinámica de trabajo cooperativo.

A esto se añade que, puesto que el ejercicio comporta un cierto grado de pedagogía invisible (Bernstein, 2003; Bonnéry, 2009, 2011), en muchas ocasiones, el grupo clase tiene dificultades para discernir qué respuesta de entre todas las posibles es la adecuada y qué grado de escolaridad hay en sus respuestas. Esto provoca que, intencionadamente o no, sea frecuente que sus intervenciones se desvíen de las intenciones pedagógicas previstas inicialmente.

De manera análoga, con la profesora como depositaria última del criterio que separa lo correcto y lo incorrecto, las solicitudes de atención por parte del alumnado se multiplican lo que reduce aún más su capacidad de control sobre la clase. La propia docente, por esta misma razón, tiene que resolver a menudo las mismas dudas en momentos diferentes, ya que los grupos avanzan a ritmos heterogéneos y no se interesan por las dudas de los demás o no retienen las pistas que se facilitan sobre aspectos que todavía no han tenido tiempo de abordar. Por todo ello, surge entre el alumnado una sensación de arbitrariedad, ya que el mismo comportamiento puede ser o no ser amonestado en función de si es percibido o no y la capacidad de percepción de la profesora, como ya hemos dicho, se ve seriamente mermada (Perrenoud, 1994).

La prolongación en el tiempo de este tipo de dinámicas aumenta la dificultad por parte del profesorado para prever el rendimiento del alumnado y para detectar sus dificultades. En una ocasión, una docente propone realizar un ejercicio individual de repaso que consiste en resolver problemas aplicando el mínimo común múltiplo y el máximo común divisor. Como ambos conceptos se habían trabajado en clase a partir de situaciones que habían sido resueltas por parte del grupo clase, la docente prevé que la resolución de los ejercicios no comportará grandes dificultades para el alumnado. Sin embargo, el momento de la corrección revela una distancia considerable entre los resultados reales y los esperados por la profesora:

Los niños que van bien se confían: “yo sé, yo sé”. No paso bien al cuaderno y en casa no repaso porque yo en clase participo y porque yo jugando lo entiendo. ¿Qué pasa?, que yo creo que lo sé, pero no lo sé. Y no lo digo y no pregunto. E3. Docente novel.

La dificultad para detectar las carencias del alumnado impide prevenir a las familias sobre el rendimiento filial. Incluso cuando esta comunicación se realiza, el abandono de soportes como el libro de texto dificulta que se pueda realizar en el hogar un seguimiento estrecho del trabajo escolar. En estos casos, en los que “*no se trabaja tanto con el libro, se requiere de más autonomía*”, las dinámicas de lo implícito se trasladan fuera del aula.

Frecuentemente, como familias y profesorado están más desconectados por la incapacidad para prever y por la ausencia de soportes como el libro de texto, el alumnado ve ampliado su margen de maniobra, sirviendo como mediadores entre unos y otros y distorsionando la comunicación (Alonso Carmona, 2019). Si a esto le unimos el interés credencialista de escolares y familias el conflicto puede desencadenarse muy fácilmente cuando la evaluación no se ajusta a las expectativas de estos últimos y lleva a que el cuerpo docente tenga que probar más frecuentemente sus criterios ante terceros:

Ellos buscan “¿qué nota?” “Y tú, ¿qué has sacado?” [...] Yo ya les he llegado a decir “no os voy a poner la nota y, por favor, fíjate en todas las anotaciones que te pongo, los fallitos.” [...] Y el sistema nos lastra ahí un montón, porque es que al final tú tienes que poner una nota, entonces esto es... una locura. Una incoherencia que dices tú: pero bueno, estoy yo luchando por... y el chiquillo quiere saber... y los padres

también. Y al final es todo una nota y la promoción [...]. Al final resultadista. Resultadista. Y todo es resultadista. E3. Docente novel.

La tutoría que acabo de tener: sí, un cinco. [La madre] no se lo esperaba y no está contenta, pero hasta ahora la mujer no se ha dicho “oye, ¿mi niña en qué está fallando?”. E12. Docente novel.

Por tanto, frente a las situaciones de incertidumbre relacionadas con la gestión de la clase, la comunicación con las familias y el rendimiento del alumnado, comunes en todas las situaciones pedagógicas, el abandono de las herramientas de la gramática de la escolaridad propio de las estrategias pedagógicas activas provoca que el profesorado pierda el control de los dispositivos más eficaces para mantener la legitimidad de su propia posición.

En estas ocasiones, el recurso de las familias a instancias superiores como la inspección o, menos frecuente, la delegación territorial de educación, debilita la propia posición del profesorado, que termina viéndose cuestionado por sus superiores y descubriendo que su margen de maniobra es más reducido de lo que suponía.

Estas experiencias del profesorado principiante contrastan con las de sus colegas expertos. Mientras que los primeros pretenden hacer de las metodologías activas el núcleo de su actividad en las aulas, el supuesto inmovilismo de los últimos se explica por los conflictos en los que se han visto involucrados en ocasiones anteriores. Convencidos de que *“una familia descontenta puede crear muchos problemas en el centro”*, los más veteranos se van reafirmando en la idea de que no tienen un *“poder necesario”* para fomentar dinámicas pedagógicas alternativas sin comprometer la previsión de resultados, el uso de soportes que contribuyen a explicitar las significaciones y los criterios docentes -como el libro de texto o la agenda- y su propia posición en el espacio de interrelaciones de la comunidad escolar (Becker, 1953):

Tú tienes que tener una tutoría todos los trimestres con cada uno de los padres en el cual tú si eres una persona avispada ya y que llevas tiempo trabajando tú tienes que ir avisando. Yo tengo a familias a las que tengo que ir avisando: tu hijo...tu hijo va mal. E4. Docente con experiencia.

Yo siempre digo [a las familias]: todos los días voy a mirar la agenda. En la agenda van a llevar lo que tienen que hacer todos los días o durante la semana. Revisad la agenda, por favor. Y yo tengo que cumplir. E6. Docente con experiencia.

Del mismo modo, los intentos de introducción de estrategias de liderazgo compartido, que muchas líneas de investigación defienden como eficaces (Bolívar, 2019; Ruiz Corbella, 2013), terminaron generando tensiones entre los miembros del claustro y entre estos y el resto de la comunidad educativa en los centros observados. Así, en aquellos colegios en los que miembros destacados del claustro trataron de consensuar una línea metodológica común relacionada con el trabajo por proyectos surgieron resistencias por parte de otros docentes que consideraron que la metodología que se proponía provocaría conflictos que debilitarían su propia posición. A la larga, los miembros implicados en el cambio sufrieron una exposición más alta a la incertidumbre y a los conflictos con familias y alumnado, lo que terminó desgastando su posición.

Como ni el consenso ni la imposición sirven para transformar las estrategias pedagógicas de los miembros del claustro “resistentes”, la política más comúnmente seguida por las direcciones de los centros observados consiste en evitar un conflicto en el que tienen pocas posibilidades de salir airoso. Excepcionalmente, algunos equipos directivos fomentan la introducción de transformaciones pedagógicas concentrando la mayor parte de las horas del equipo docente en la

misma aula y en un tiempo sin grandes rupturas; sin embargo, estas estrategias de incitación al cambio no pueden convertirse sin dificultad en consignas obligatorias, ya que generaría conflictos entre el profesorado que podrían propagarse rápidamente:

Esto es como una cadena, ya si el tutor no se implica tanto con las familias las familias empiezan a quejarse, y entonces empiezan a dar problemas. Si el tutor no responde bien se empieza a generar como una ola todo el curso de familias descontentas. Porque claro, aquí la comunidad educativa somos todos: las familias tienen que tener una relación estrecha con el tutor, el tutor con las familias y si esa relación estrecha no está empiezan a surgir problemas. E17. Docente con experiencia.

En definitiva, a medida que este grupo menos experimentado aplica lo que van aprendiendo en las formaciones expertas se va revelando una distancia considerable entre el discurso teórico que defiende la eficacia de las metodologías activas en los procesos de enseñanza aprendizaje y un ejercicio pedagógico en el que se interacciona con un determinado público (Geer, 1997; Tardif & Lessard, 1999) y que consiste en gestionar y negociar los límites de lo permitido (Martín Criado, 2010; Woods, 1997). Los conflictos que surgen en este proceso son un momento privilegiado para que el profesorado perciba la distancia entre lo ideal y lo real:

Cuando un padre se salta la vía de “voy a venir con el maestro a hablar, voy a hablar con la dirección” y directamente va a inspección... Automáticamente, en cero comas: “me ha llamado un padre. La nota. El lunes estoy en el colegio. Actas, notas, exámenes, a ver, ¿cómo pones el examen?” a disposición. E6. Docente con experiencia.

A medida que estos conflictos aparecen, el grupo de recién llegados va percibiendo que la eficacia de las estrategias pedagógicas depende de todo un entramado de relaciones que es muy difícil transformar de manera individual. En este sentido, la experiencia del profesorado más veterano contrasta con la visión idealista de los debutantes y les hace ser conscientes, en un aprendizaje situacional, de la dinámica micropolítica de la escuela: familias, alumnado, profesorado, equipo directivo e inspección no solo no persiguen las mismas metas, sino que entran en un conflicto asimétrico por imponer formas de actuar que son contradictorias entre sí. Este entramado va siendo progresivamente interiorizado por el claustro sobre la base de las anécdotas compartidas y de su propia experiencia, de manera que, a medida que experimenta estos conflictos, va adquiriendo un saber práctico que les permite reconstruir y anticipar -no siempre acertadamente- las intenciones de los demás agentes. El discurso del bien común, en definitiva, se erosiona enormemente cuando, en el curso de estos conflictos, el profesorado percibe que no todos los agentes implicados en la escolaridad persiguen el mismo objetivo:

Me di cuenta de que cuando llegas a un colegio el problema lo tienes tú y no te va a ayudar nadie. Y tuve problemas en el colegio; no graves, porque si no, me hubiese ido, pero problemas en los que yo sentí que estaba solo. Solo, no solo... sino solo a nivel de estamento. De decir “bueno vamos a ver, ¿la inspectora dónde está? y el delegado ¿qué pasa? Y esto, ¿qué pasa? Esto qué es, ¿que me lo como yo?” Entonces dije esto no es lo que yo pensaba que era, porque después en las reuniones que teníamos “estamos aquí para asesorarte, [...] estamos aquí para ayudar estamos aquí para guiar, todos tenemos que ir por el mismo camino”. Mentira. E6. Docente con experiencia.

Y yo se lo dije a la inspectora: “yo no creo en el sistema educativo”. “Hombre, no, cosas buenas hace”. Digo: “claro, pues yo todavía no las he visto, hija, llevo cuatro años y no he

visto ninguna”. Al final es lo mismo, el sistema educativo para mí no. No me está aportando cosas buenas. Veo las deficiencias que tiene. E8. Docente novel.

### La Sospecha del Discurso Experto

Aunque, en un primer momento, el descontento del grupo de principiantes con su propia práctica docente les hace buscar soluciones de la mano de profesionales de la formación pedagógica, a lo largo de su trayectoria las diferentes situaciones en las que ponen en marcha estas dinámicas sacan a relucir todo un conjunto de condicionantes ideológicos, estratégicos y organizativos que dificultan enormemente el diseño de metodologías que rompen con la gramática de la escolaridad. En este contexto, la distancia entre los supuestos beneficios de las metodologías activas y el ejercicio cotidiano de la docencia termina generando entre este grupo de docentes una visión recelosa de todo lo que no venga de la práctica en el aula (Rayou, 2014). Lo que para el cuerpo docente pasa a ser el “*discurso teórico*” sería lo ideal, pero rara vez esta visión idealista encaja con la realidad que el claustro vive diariamente. Es decir, es el aprendizaje progresivo de la micropolítica de la escuela lo que hace que el profesorado sospeche del discurso “*de despacho*”, que no tendría en cuenta las condiciones concretas en las que se produce la interacción en el aula:

Pienso que es muy complicado de hacer. Que sí, que todo es muy ideal y muy bonito en la teoría pero que luego en la práctica o es muy difícil hacerlo o no tenemos las herramientas suficientes o no sabemos o el sistema no va a cambiar. Es que yo quiero. Es decir, yo creo que es muy difícil llegar a donde yo quiero, pero yo quiero poner mi granito de arena para conseguirlo, aunque yo sé que yo va a llegar un punto en el que yo no pueda hacer nada más. E13. Docente novel.

Para mí un poco irreal. Irreal. Y cuando vas a la oposición pues también irreal, porque tú lo que presentas allí son sí, actividades muy bonitas, muy chulas, pero que no siempre funcionan y que frustran mucho al maestro. E3. Docente novel.

Esto termina generando una percepción muy particular de la teoría pedagógica, que tendría poco valor fuera de “*las situaciones ficticias*” en las que circula. Dicho de otra forma, la inexistencia de soluciones universales frente a fenómenos situacionales y una formación “*excesivamente idealista*” que no tendría en cuenta, entre otras cosas, el peso que la dinámica credencialista tiene en la escuela, producen un alejamiento del discurso experto con respecto a la práctica cotidiana en las aulas. Esto provoca que se genere gradualmente una concepción utilitarista de este tipo de formaciones, que serviría para obtener recursos o gratificaciones (puntos en la bolsa, recursos o financiación extra para el centro, etc.), pero que raramente sería útil para mejorar o transformar la forma de dar la clase. En esta lógica, se termina sospechando de todo lo que venga desde fuera del aula: lo exterior, lo burocrático, representado sobre todo en el “*papeleo*”, responde a lógicas exteriores a la enseñanza y, para los docentes en ejercicio, sería una formalidad que se distancia mucho de la realidad de un centro, que estaría en las aulas. Las demandas de reducción burocrática del profesorado van en este sentido de concepción dicotómica de su profesión: por un lado, el acto pedagógico, legítimo y necesario y, por otro, el discurso oficial, representado en “*el papeleo*”, que solo serviría para satisfacer las “*injerencias exteriores*” o para justificarse ante los superiores en caso de conflicto. Así, muchos procedimientos burocráticos se elaboran a posteriori y guardan poca relación con la realidad de la práctica, como las actas o las programaciones, mientras que aparecen en circulación documentos extraoficiales considerados como más operativos:

Ahora tenemos que hacer un informe de fin de etapa [...] y yo esto es que no sé quién lo mira [...]. Y al final en el instituto lo que nos piden es que rellenemos un Excel que ellos tienen en el que nos piden cosas muy sencillas: si es repetidor, si ha

suspendido algo, si tiene refuerzo, si tiene problemas de conducta, si es absentista...que es lo que ellos miran. Y yo tampoco miro lo que me viene a mí [...]. A mí lo que me sirve es lo que veo yo la primera semana. E6. Docente con experiencia.

El resultado final no es que las prácticas innovadoras se abandonen por completo. Más bien, lo que termina ocurriendo es que, por una parte, se alternan con estrategias más directivas y afectivas que permiten mantener el control de la clase (Cuban, 2009) y, sobre todo, que la decisión de introducir estrategias pedagógicas alternativas quede a discreción del profesorado de manera individual. Con esta decisión reposando sobre la figura de cada uno de los docentes, aquel que decide romper con las dinámicas directivas es visto de manera ambivalente. Por una parte, proyecta la imagen de profesor implicado que antepone sus principios a las condiciones objetivas de la escolaridad. Por otra, representa una potencial fuente de peligros e indefensiones; un ejemplo que no se puede seguir sin asumir que no habría herramientas suficientes para defenderse en caso de que las estrategias pedagógicas introducidas comiencen a generar conflictos.

En la mayoría de los casos, las metodologías activas quedan relegadas a espacios y temporalidades secundarias, donde se utilizan como instrumento de intercambio o de recompensa sin necesariamente esperar que el alumnado se apropie de ningún conocimiento en específico o con el pretexto de que contribuiría a mejorar “*el ambiente de la clase*” o “*la relación entre el alumnado*”:

Ahora que estamos ya terminando no me quiero poner a explicar este tema, quiero hacer algo más relajadito, porque a estas alturas... E6. Docente con experiencia.

Por todo esto, el claustro termina aceptando que el ejercicio de su profesión poco o nada tiene que ver con el ideal que tenían en un principio. El aula sería el refugio seguro del docente que, frente al exterior, permite resistir a las injerencias de otros miembros de la comunidad educativa:

Llegó un momento que me quemé y ahora estoy quemado. Vamos, estoy quemado ahora mismo; a día de hoy estoy quemado. Me quedan 12 años si todo sigue así. Entonces, ¿yo dónde me quemo menos? Con mis niños en mi clase, intentando transmitir lo que yo creo que tienen que aprender y a mi manera. E6. Docente con experiencia.

Hoy en día en Primaria todo está como a demonizar un poco lo magistral, [...]. Todo lo que no sea hoy en día juegos y dinámicas... pero es que siempre no se puede hacer así, porque no. Un maestro que hace dictados está mal visto. Es un crimen. ¿Funciona? Sí, funciona. Funcionar funciona. Pues ahí estamos, en la lucha entre lo que funciona y lo que es más atractivo para los críos. E3. Docente novato.

La otra consecuencia más visible de este proceso es que la verdadera formación, la que contribuye a mejorar la práctica docente, termina concibiéndose como un ejercicio individual que consiste en buscar y discriminar de manera autónoma aquellas estrategias útiles. Las formaciones propuestas por el centro o por la administración serían trámites que hay que saber pasar, pero el aliado natural del docente que quiere transformar su práctica no sería ya la persona especialista, sino el propio profesorado, con el que se comparte el vínculo de la experiencia. El claustro termina colaborando entre sí para intercambiar recursos e información que ha ido aprendiendo a lo largo de su propia experiencia personal. De esta forma, seleccionar ideas y recursos docentes y apropiarlos a la situación particular de cada uno termina siendo la mejor manera de adaptarse a las condiciones específicas de la interacción con el alumnado, con las familias y con el resto de la comunidad

educativa; en definitiva, ir probando progresivamente lo que funciona, con el riesgo siempre de fallar. La experiencia, personal o ajena, termina siendo la prueba más fiable de que algo funciona o no en el aula, mientras que valorar su idoneidad en un contexto específico sería la responsabilidad del docente que la adapta:

Ayer, ayer mismo la compañera de quinto me preguntó: “¿qué vas a hacer tú para el último tema?” “Pues mira voy a hacer esto, lo tengo todo en el Classroom, métete y lo ves”. “Ah, pues mira me parece guay. Me has dado una idea”. E3. Docente novel.

Antes para mí el cooperativo era colaborar. Pues anda, pues los equipos colaboran. Ya después tú vas investigando y vas viendo, pero no por los cursos que te proponen, sino yo, que voy viendo. Y dices: anda, leñe, pues resulta que el colaborar no es cooperativo [...]. Porque cuanto más variedad y cuanto más experimentes pues tú puedes probar. Digo: mira, pues esto no funciona; pues esto por mucho que me diga este maestro que está aquí no me convence. E12. Docente novel.

## Conclusiones

Una parte de la literatura pedagógica se ha centrado en tratar de demostrar que el profesorado tiene una imagen muy conservadora de la enseñanza porque no se forma o porque no conoce la micropolítica de la escuela y no es consciente de los efectos que tendría su mayor compromiso de cara a promover cambios que son beneficiosos para la comunidad escolar (Bolívar Botía, 2017; Escudero Muñoz, 2020, 2022; Fernández-Terol & Domingo, 2021; González González & Cutanda López, 2015; Murillo & Krichesky, 2015). Esta investigación cualitativa muestra, en cambio, que esta perspectiva parte de una visión muy sesgada de la realidad de las aulas que no se ajusta a todos los casos.

En primer lugar, el estudio nos ha permitido observar que la mayoría de los miembros del claustro de este centro está descontenta con la forma en que imparten las asignaturas. Sobre la base de esta constatación, un pequeño grupo de docentes, menos experimentado, trata de formarse para modificar sus prácticas recurriendo al discurso experto; en un primer momento, por tanto, el grupo de profesionales de la formación continua es visto como la principal alternativa para transformar una docencia percibida como poco motivadora. Es decir, contrariamente a lo que algunos autores plantean (Escudero Muñoz, 2020; Pila Martínez et al., 2020), en este centro estas formaciones solo convencen a los miembros del claustro ya convencidos, puesto que es el deseo de innovar lo que motiva la búsqueda de formación y no la formación en sí la que termina modificando las concepciones de la enseñanza del equipo docente.

El profesorado novel que aterriza en las aulas observadas comparte estas mismas concepciones “expertas”: por una parte, no duda en que las estrategias “tradicionales” de enseñanza son poco motivadoras; por otra, cree que es suficiente con formarse adecuadamente para abandonarlas por completo. Sin embargo, en el curso de su trayectoria y a medida que trata de situar en la acción el saber experto de estas formaciones, este grupo de docentes termina descubriendo que las estrategias pedagógicas que circulan en estos espacios debilitan los cimientos de la gramática de la escolaridad. Esto provoca una pérdida de control de los dispositivos más eficaces para mantener la legitimidad de su propia posición frente al alumnado, las familias y la inspección. En este punto, disponen de menos herramientas movilizables. En primer lugar, frente al alumnado, porque se abandonan las estrategias que permiten un seguimiento efectivo del rendimiento escolar, el control del ritmo de instrucción y el anuncio de unos criterios de evaluación claros y de unas respuestas precisas e identificables. En segundo lugar, frente a las familias, porque se reducen las posibilidades de que estas realicen un seguimiento estrecho del trabajo en el aula y porque aumenta la posición

mediadora del alumnado entre progenitores y docentes, favoreciendo que se generen interpretaciones divergentes sobre la calificación que merece el rendimiento filial. Por último, frente a la inspección, porque aumentan las posibilidades de conflictos y de reclamaciones por parte de las familias ante las que el profesorado tendría que justificarse con evidencias documentales objetivadas cuya recogida, por otra parte, queda dificultada.

Contra lo que defienden algunas perspectivas teóricas respecto a la formación docente por tanto, de nuestras observaciones se desprende que es el desconocimiento de la micropolítica de la escuela lo que explica la adhesión, en primera instancia, a estas alternativas formativas que suponen un abandono de los principales supuestos de la gramática de la escolaridad y que terminan debilitando la propia posición del docente en estos centros. Entre los miembros del claustro con más años de docencia, en cambio, las experiencias pasadas -vividas y compartidas- configuran unas determinadas formas de practicar la enseñanza lejos de la visión idealista del personal inexperto y de las propuestas pedagógicas que circulan en los espacios académicos y en las formaciones oficiales. Estas experiencias, sobre las que destacan las anécdotas y en las que la sala del profesorado ocupa una posición privilegiada, constituyen la antítesis de las propuestas “universales” y “eficaces” que circulan en la academia y en los cursos de formación del profesorado. Además, este conocimiento tácito permite, con mayor o menor éxito, anticipar las intenciones de los demás agentes y va dando forma a las relaciones concretas del claustro con el resto de la comunidad educativa y a las estrategias pedagógicas que son privilegiadas en el aula. El ensayo, el error y la inserción progresiva en este circuito de experiencias compartidas hace que el profesorado vaya siendo progresivamente consciente de que, en el aula, independientemente de que concuerden con el ideal de enseñanza que se tiene, hay estrategias más eficientes que otras para organizar y acreditar un proceso de enseñanza aprendizaje que no depende exclusivamente del claustro docente.

En los centros observados, sin embargo, los intentos de introducir innovaciones en el aula no cesan, pero el progresivo descubrimiento de la micropolítica de la escuela (Ball, 1989) lleva al claustro profesoral a privilegiar metodologías que no pongan en riesgo los instrumentos básicos de la gramática de la escolaridad (Tyack & Cuban, 2001). Las transformaciones se rebajan hasta el punto de que las metodologías activas pasan a ocupar espacios y temporalidades concebidas como secundarias o menos relevantes. Las semanas previas a la finalización de un trimestre, las celebraciones de efemérides, los días puntuales en los que la asistencia a clase desciende de manera imprevista o las asignaturas o contenidos considerados accesorios se convierten en ocasiones privilegiadas para ponerlas en marcha. En estas situaciones, frecuentemente el carácter lúdico pesa más que el rigor didáctico y la eficacia pedagógica de las dinámicas, por lo que la posibilidad de malentendidos sociocognitivos se reduce. Concebidas más como espacios de desconexión y de recompensa que como instrumentos de aprendizaje, sirven como laboratorio de experimentación de riesgo reducido y como escaparate.

En este mismo sentido, el profesorado va cambiando el foco de la confianza, que se traslada progresivamente desde el grupo de especialistas “de despacho” hacia el conjunto de “profesionales reflexivos” del aula -el profesorado-, creando un clima de desconfianza hacia todo lo que venga de fuera y generando un proceso de formación individualizado, dependiente del contexto y de efectos ambivalentes en el alumnado (Bonnéry, 2011).

Así, una forma de asegurarse de que la propuesta metodológica que se pretende implementar funciona en el aula consiste en preguntar entre los miembros del claustro que se atreven a experimentar o que utilizan el bagaje de todo aquello que han hecho en colegios anteriores, fomentando, de esta manera, el surgimiento de todo un circuito local de intercambios. En esta línea van algunas de las reclamaciones docentes que hemos recogido en nuestro trabajo de campo, como la disposición de un mayor espacio dentro de la jornada laboral para compartir ideas y recursos entre los miembros del claustro, el foro pedagógico escolar, el banco de recursos del colegio o la

organización de espacios de trabajo en los que se fomente el intercambio de información y de estrategias. Asimismo, todos los discursos y los intentos por parte de los directores y los jefes de estudios con los que hemos estado en contacto de desmarcarse de los profesionales “de despacho”, así como las resistencias para abandonar por completo la docencia cuando comienzan a ocupar cargos directivos, pueden entenderse en ese sentido: perder contacto con el aula supondría perder la legitimidad que otorga el conocimiento práctico.

Los resultados permiten sugerir que la dotación de medios institucionales para que el claustro discuta sus formas de hacer frente a los problemas de la docencia en las condiciones específicas en que se hallan podría ser una forma más eficiente de incentivar innovaciones y adaptaciones de carácter contextual, alejada de las propuestas pedagógicas que, aunque pretendidamente universalistas, solo tienen cabida en contextos de interacción muy específicos. Ejemplos de comunidades de aprendizaje profesional (García Rodríguez et al., 2024) y de dispositivos de acompañamiento de proximidad (Mamede et al., 2021) en los que docentes y coordinadores pedagógicos colaboran en la identificación de dificultades y en la propuesta de soluciones pedagógicas a partir de observaciones de clase pueden servir de modelo para producir prácticas activas y contextualizadas que reduzcan las desigualdades de partida del alumnado. En cualquier caso, se trata de una cuestión que habría que tomar con cautela porque, si bien las reformas desde arriba no son eficaces, las iniciativas desde abajo pocas veces han llegado a tener continuidad (Carpentier, 2012).

En definitiva, la fuerza de la rutina en las aulas no tiene que ver con la dejadez o el desconocimiento del profesorado. Muchas de las propuestas innovadoras que circulan en los espacios académicos y formativos no tienen continuidad en los centros escolares observados porque parten de una visión idealista que no tendría en cuenta ni la micropolítica de la escuela ni la gramática de la escolaridad.

Algunas de las autocríticas que se generan sobre estos modelos se reducen a señalar la necesidad de seleccionar temáticas de trabajo relevantes y de hacer sus conclusiones más accesibles (Murillo Torrecilla & Perines Véliz, 2017), en lugar de cuestionar la propia idea de déficit o la naturaleza individualizante de sus perspectivas. Al no reconocer que la eficacia de las estrategias pedagógicas depende de su adaptación a situaciones concretas, los productores de estos discursos hacen recaer sobre los hombros del profesorado la responsabilidad de lo que, en realidad, es el producto de un entramado micropolítico más complejo.

## Referencias

- Alonso Carmona, C. (2019). *Estrategias de «implicación parental» en lo escolar: Determinantes y transformaciones* (Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide).
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Becker, H. (1953). The teacher in the authority system of the public school. *Journal of Educational Sociology*, 27(3). <https://doi.org/10.2307/2263223>
- Becker, H. (1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. En J. C. Forquin (Ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 257-270). De Boeck Université.
- Becker, H. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Siglo XXI.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Blase, J. J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Bolívar Botía, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: Líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (51-2). [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_51-2\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1)

- Bolívar Botía, A. (2019). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. *Education Policy Analysis Archives*, 27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167. <https://doi.org/10.4000/rfp.1246>
- Bonnéry, S. (2011). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir/Agir*, 17(3). <https://doi.org/10.3917/sava.017.0011>
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Seuil.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en oeuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1). <https://doi.org/10.7202/1010144ar>
- Ceballos López, N., & Saiz Linares, Á. (2021). Autonomía escolar al servicio del éxito educativo para todos. *Education Policy Analysis Archives*, 29(22). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5366>
- Collins, R. (1989). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Columbia University Press.
- Cuban, L. (2009). *Hugging the middle: How teachers teach in an era of testing and accountability*. Teachers College Press.
- Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: Escenario, significados, procesos y actores. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Fernández-Terol, L., & Domingo, J. (2021). Percepción docente sobre la transición del aula tradicional al aprendizaje por proyectos para involucrar al estudiante. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.011>
- García Rodríguez, M. del P., Coronel Llamas, J. M., González-Falcón, I., & Gómez-Hurtado, I. (2024). 20 Años sobre el impacto de la investigación educativa en la práctica. Algunas recomendaciones y propuestas de mejora. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1). <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.007>
- Geer, B. (1997). Qu'est-ce que c'est enseigner? En J. C. Forquin (Ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 285-298). De Boeck Université.
- González González, M. T. G., & Cutanda López, M. T. (2015). La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos en su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2). <https://doi.org/10.35362/rie692134>
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. Teachers College Press.
- López Yáñez, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(10), 1-28.
- Mamede, M., Ribeiro, V. M., Broccolichi, S., & Carmo Meirelles Toledo Cruz, M. D. (2021). Un cas extrême de réduction des inégalités scolaires au Ceará (Brésil). Stratégie et efficience de la politique mise en œuvre. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 20. <https://doi.org/10.4000/cres.5333>
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica*. Bellaterra.
- Merchán Iglesias, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Octaedro.
- Merchán Iglesias, F. J. (2007). La cuestión de las reformas escolares y del cambio educativo. *Con-Ciencia Social*, 11, 143-152.
- Merchán Iglesias, F. J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 1-11.

- Merchán Iglesias, F. J. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 521-535.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Murillo Torrecilla, F. J., & Perines Véliz, H. A. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28(1).  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48800](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48800)
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.
- Pérez Gómez, Á. (2000). *Historia de una reforma educativa*. Díada.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Pila Martínez, J. C., Andagoya Pazmiño, W. G., & Fuertes Fuertes, M. E. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista EDUCARE*, 24(2).  
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327>
- Popkewitz, T., Tabachnik, R. B., & Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Pomares.
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. En L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne, & J. Desjardins (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (pp. 35-47). De Boeck Université.
- Ruiz Corbella, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14, 85-104.
- Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Octaedro.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Taveras-Sánchez, B. Y., & López-Yáñez, J. (2023). Percepciones de los formadores sobre el acompañamiento pedagógico. *Education Policy Analysis Archives*, 31.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7337>
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Verdeja Muñiz, M. V. (2020). Reformas educativas y profesorado de secundaria: El peso de la tradición docente. *Education Policy Analysis Archives*, 28(36).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4117>
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Thin, D., & Lahire, B. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 4-32). Presses universitaires de Lyon.  
<https://doi.org/10.4000/books.pul.9522>
- Viñao Frago, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.

Woods, P. (1997). Les stratégies de «survie» des enseignants. En J. C. Forquin (Ed.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 351-376). De Boeck Université.

Zavala, A. (2017). En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164). <https://doi.org/10.1590/198053144124>

## Sobre el Autor

### Javier Maqueda

Universidad Pablo de Olavide

[jmaqher@alu.upo.es](mailto:jmaqher@alu.upo.es)

Doctorando en Ciencias Sociales en la Universidad Pablo de Olavide.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6788-870X>

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 66

22 de octubre 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

---