

# Un mundo de significados

Joan Rué\*

*aula, historia de la educación, modelos de gestión, organización escolar*

**El aula constituye un complejo álbum de imágenes y metáforas donde se suceden múltiples interacciones que conforman un entorno de aprendizaje. Su estudio es muy reciente y, quizá por su misma inmediatez, exige una mirada distinta.**

Mientras que para cada profesor o profesora es vital elaborar o tener respuestas personales a preguntas como: ¿qué sucede en las aulas?, ¿cómo manejarse en ellas?, para enfrentar la situación de enseñanza, el conocimiento público sobre este espacio -bien sea a través de memorias, reflexiones compartidas o investigaciones- aporta un conocimiento relativamente limitado. En realidad, la clase como campo de estudio no ha sido -para pedagogos, sociólogos, antropólogos, lingüistas y psicólogos- un ámbito de preocupación hasta fecha muy reciente. Los primeros trabajos que han tratado de comprender y analizar la clase y el tipo de fenómenos que en ella se manifiestan datan de mediados de los años 70, aunque no hubo un incremento significativo de los mismos hasta la siguiente década. Entre los trabajos pioneros y clásicos cabría citar el de Ph. Jackson (1968).

No es casual que el aula empiece a constituirse en objeto de preocupación con el progresivo enraizamiento de la escuela comprensiva, es decir, con el incremento de la preocupación práctica respecto de la democratización de los derechos y oportunidades educativas dentro de las aulas. De hecho, en nuestro país, muchos de los impulsores de esa filosofía de escuela se contaron entre los lectores de los relatos pedagógicos de maestros como los Freinet, Lodi, Alfieri o de pequeñas maravillas como Los niños de Vilna (Poutgatch-Zalcman, 1972), por apuntar algunos ejemplos, en los cuales el trabajo de aula y las correspondientes reflexiones constituían el núcleo argumental. Muchos maestros tuvieron que buscar sus respuestas bebiendo a borbotones de las páginas de los autores citados.

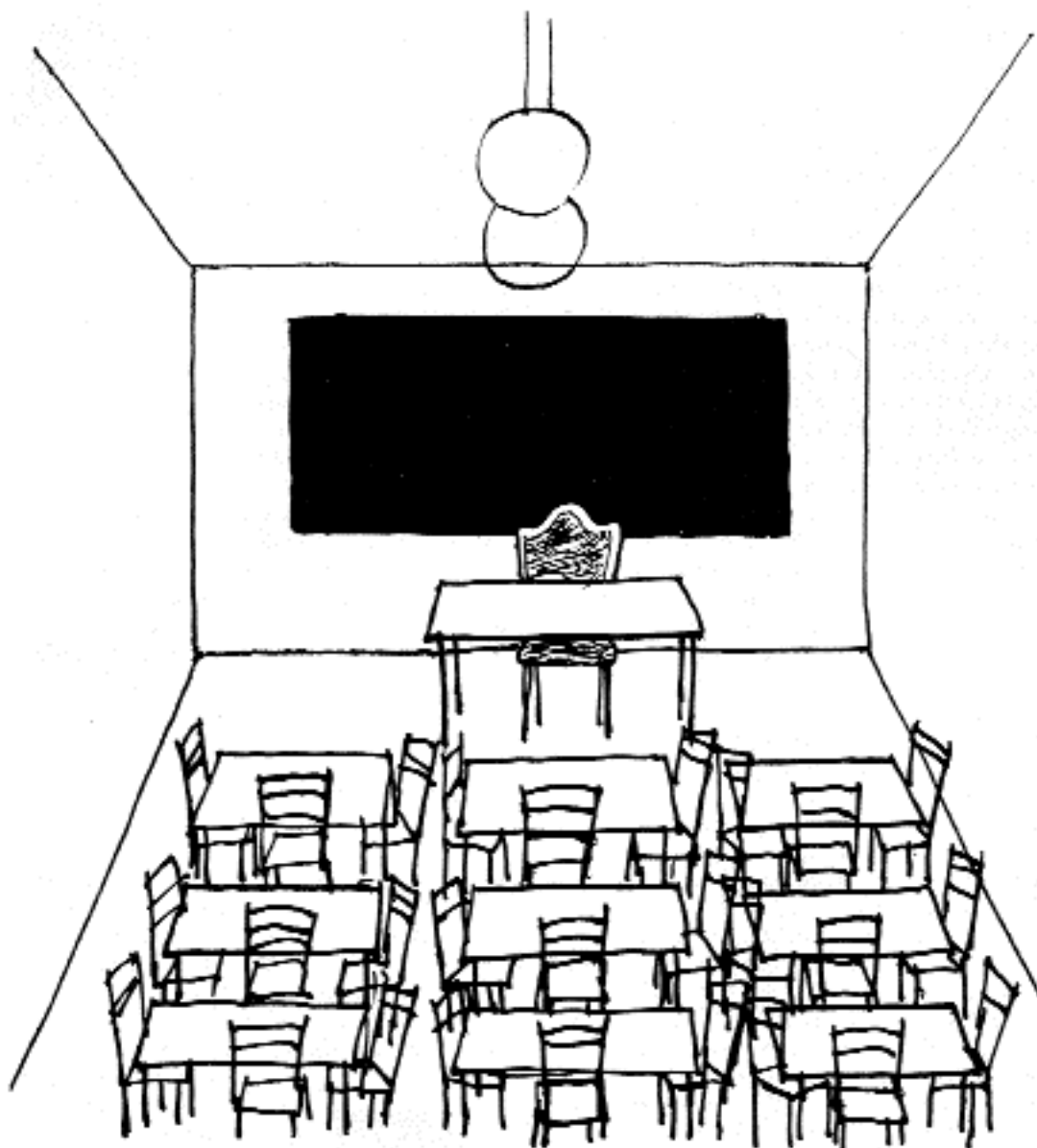
Las razones para esta relativa falta de informa-

ción cabría buscarlas en tres direcciones, a mi parecer. En el predominio del modelo selectivo en el funcionamiento de la escuela, en los diferentes tipos de gestión política y administrativa de la educación basados en una modelada orientación vertical y en la propia cultura que emerge entre los profesionales como reflejo de la organización de los centros escolares, un modelo de «cartón de huevos», en imagen de Lortie, que expresa el aislamiento que vive el profesorado en su aula.

La denominada escuela reproductora o selectiva maneja un modelo bastante simple de la cuestión. Los conceptos de nivel y de capacidad nos remiten a la teoría de los dones personales de los alumnos. La individualización de la enseñanza permite distinguir a aquellos dotados, de los menos dotados. Los sistemas de control son siempre externos y sumativos. Entonces, ¿la clase?, ¿para qué? La imagen que se acuñó en esta cultura fue la de la clase como caja negra, porque se sabía que todo se cocía allí, pero se actuaba desde el supuesto de que lo más importante era controlar los ingredientes y probar luego la sopa. Lo importante eran los programas, los métodos, las técnicas, los materiales y -no nos olvidamos los test. El individuo-alumno era la variable que permitía comprender el éxito o fracaso de una intervención educativa cualquiera.

Por su parte, los modelos de gestión centralizados del sistema educativo tienen como sujeto de sus actuaciones al profesor. Su base de justificación sería la hipótesis de que si se interviene de manera efectiva desde arriba sobre quien regula la situación de enseñanza -los profesores- se afecta también a los contextos de enseñanza y aprendizaje. En este caso, la clase como objeto de atención es un asunto menor. Cabe decir, no obstante, que este supuesto ya no cuenta con apoyos solventes en el plano de la investigación pedagógica y de la intervención en centros (Hargreaves, A., 1989; Fullan y Stiegelbauer, 1991; o Perrenoud, 1993).

Finalmente, la organización de los centros educativos, de corte netamente administrativo o taylorista de asignación de unidades temporales por grupos de docencia a los docentes encuadrados en



departamentos, atribuye y aísla a los profesores en su espacio de trabajo. Esta experiencia, realimentada diariamente, se convierte en uno de los rasgos profesionales más característicos de la cultura docente generada en este modelo (Hargreaves, D., 1982) ¿Mi clase?, ¡un asunto privado!

En su conjunto, el predominio de estos puntos de vista ha tenido, al menos, dos consecuencias importantes sobre el análisis y conocimiento de la actividad educativa desarrollada en las aulas. La primera es un importante desconocimiento de las relaciones educativas en su interior. Los estudios que nos informan respecto de lo que sucede en las aulas, del tipo de fenómenos que registran y de sus efectos sobre los individuos que intercambian informaciones, afectividad, significados culturales y modelos tienen una penetración muy lenta en la vigente cultura docente.

La segunda es el papel predominante que ha te-

nido el punto de vista del profesor en las representaciones clásicas del aula. Se ha sobrevalorado tanto la importancia de la actuación de los profesores, como se han minusvalorado el punto de vista del alumno, de sus conductas y perspectivas, individuales o colectivas, o el papel de diversos aspectos contextuales como la cultura de equipo docente, la gestión de los parámetros tiempo y espacios en los procesos de enseñanza, o las interacciones sociales en el seno del grupo.

#### ■ Otros significados complementarios

Hacia finales de los años 70, los trabajos de sociólogos, psicólogos o sociolingüistas (por ejemplo, Hamilton, Stubbs, Delamont, o Postic) pusieron de manifiesto la simplificación de los supuestos anteriores, al revelar la complejidad de las interacciones que se dan en el aula, su vida propia como contexto educativo y el carácter nada parti-

cular de los fenómenos detectados. Por otra parte, aquellas aportaciones corrigieron algunas aproximaciones insuficientes que con anterioridad habían realizado autores de diverso signo como Flanders, preocupado por establecer una tipología de los estilos de enseñanza; o Bernstein, interesado por la relación entre el habla de los niños de origen sociocultural bajo y el habla de la escuela.

A partir de los 70, la clase empieza a ser un filón en el que se penetra con una panoplia de recursos de observación, cámaras, vídeos, registros etnográficos, y los profesores y profesoras dejan de ser sujetos pacientes para ser considerados como agentes colaboradores (participantes). La metodología más funcional para detectar los fenómenos que produce un grupo humano en el aula era la que se inscribía en el campo de la etnografía y la clase puede ser un campo de investigación operativo. El resultado será que la «nueva realidad» observada supera ficciones académicas mantenidas hasta entonces.

En paralelo a las aportaciones anteriores, el concepto de clase ha tenido, por lo menos, tres significados diferentes. El primero hace referencia al espacio físico, al aula como continente de unas relaciones de enseñanza y aprendizaje. En esta representación han predominado los puntos de vista de la psicología ambientalista, la cual atendía a las características de los principales parámetros físicos del aula, las dimensiones, la estética, la distribución física de los recursos, la funcionalidad de la misma, la luz, etc. Su punto de vista era que los espacios deben ser examinados para evaluar su grado de funcionalidad con respecto a las distintas actividades que acogen, así como su estética, su seguridad y calidez.

Un segundo significado de clase nos remite al del grupo humano que engloba, lo que está más próximo al lenguaje de los profesores, en el que «Mi clase» también es sinónimo de «mis alumnos». Este significado apunta al grupo y a las relaciones psicoafectivas y de trabajo que se dan en ella. Con un añadido importante respecto de la representación coloquial que se da entre el profesorado: la noción de grupo-clase incorpora al profesor o profesora como un elemento del grupo, aunque sea particular, por su status institucional, de saber académico y de adulto.

Un tercer significado nos remite al aula como un ambiente de aprendizaje (Doyle). Ni la distribución del espacio físico y su equipamiento ni las interacciones entre el grupo humano se explican por sí mismos. Por el contrario, son interdependientes de la dinámica de enseñanza y aprendizaje impulsada por el profesor, la cual desencadena un complejo de situaciones, vivencias, habilidades, actitudes y actividades que, en última instancia, dan las claves de la vida de un aula cualquiera.

Este enfoque de carácter integral utiliza metáforas del campo de la ecología. La noción de clima (social) se usa para describir el estado de las re-

laciones sociales en su interior. La preocupación por integrar los aspectos físicos con los institucionales y los relacionales del grupo constituye una de sus principales referencias en la comprensión de estos frágiles medios institucionales. El aula es percibido como un sistema dinámico que se va modificando gracias a los intercambios de conductas, afectividad, valores y significados generados a partir del tipo de actividades propuesto y de los referentes socioculturales de los componentes del grupo en cuestión.

Este modelo también es conocido como mediacional. Con ello se quiere destacar que no son los comportamientos docentes los que, de manera directa, inciden sobre el aprendizaje de los alumnos, sino que los favorecen en la medida que consigan estimular positivamente aquellos factores que facilitan los aprendizajes.

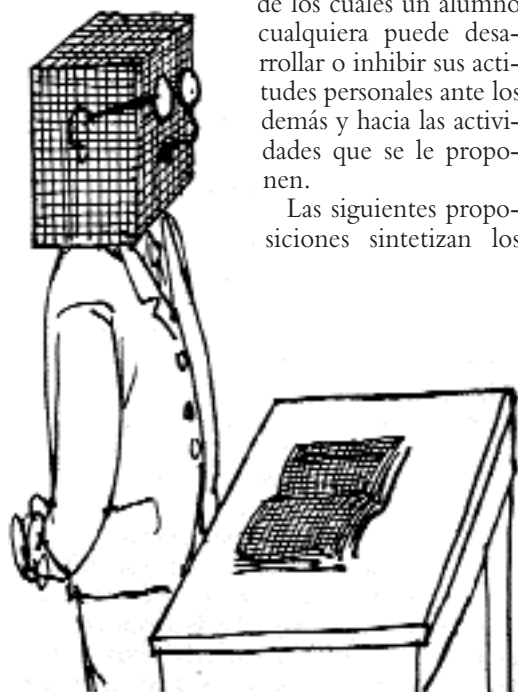
### Referentes psicosociales de la interacción en el aula

La noción de ambiente social nos remite a un conjunto de características de naturaleza psicosocial que pueden ejercer una importante función dinamizadora o inhibidora en las actitudes y valores de los componentes de un grupo cualquiera. En efecto, un entorno social siempre es un entorno afectivo, del signo que sea, que comunica a cada uno de sus componentes señales relativas a su propia imagen, a su grado de seguridad, un entorno que facilita o dificulta el desarrollo de intereses y normas de referencia desde las cuales regular las propias conductas.

Asumir que el aula es un contexto afectivo es un progreso muy importante, puesto que nos

permite atender a los mecanismos sociales a través de los cuales un alumno cualquiera puede desarrollar o inhibir sus actitudes personales ante los demás y hacia las actividades que se le proponen.

Las siguientes proposiciones sintetizan los



aspectos más importantes de esta posición:

- El grupo de clase no es un simple conglomerado de individuos, sino que es una entidad psicológica, articulado por las relaciones que se dan entre sus componentes, uno de los cuales es el propio tutor o tutora.

- Los grupos desarrollan, a través de su dinámica e historia, su propia personalidad.

- Cualquier grupo genera una dinámica de influencia sobre cada uno de sus miembros.

- La dinámica grupal no incide tan sólo en el ámbito de las relaciones sociales entre individuos, sino también en su campo de valores, en su desarrollo afectivo, de habilidades, estilo y ritmo de aprendizajes y en sus estrategias de pensamiento.

- Los profesores, por su status y modo de realizar su rol, siempre intervienen en la historia y caracterización de esta dinámica.

- El hecho de que la influencia del grupo sobre cada uno de sus componentes sea de signo positivo depende de la capacidad de articulación, del liderazgo y de la modalidad de conducción de los intercambios, por parte del tutor, debido a que el aula no es un medio abierto, sino institucional.

- Un conocimiento más preciso de los fenómenos grupales, por parte del profesorado-tutor, permite intervenir educativamente sobre los alumnos de modo mucho más relevante.

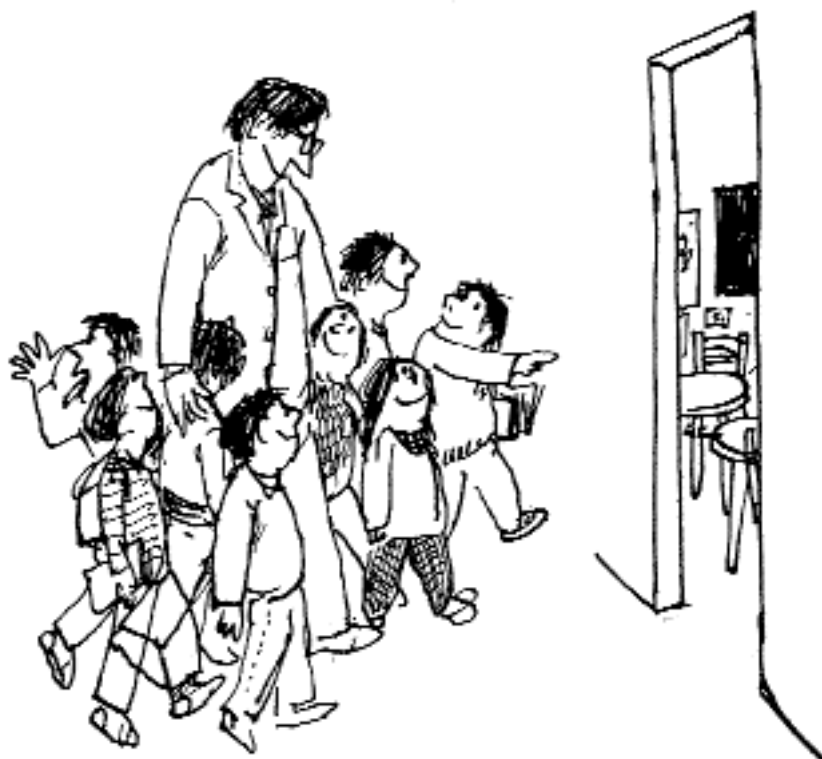
La concreción práctica de esta perspectiva es que en el análisis de las preguntas acerca de cómo se comporta un sujeto o un grupo ya no caben explicaciones de corte determinista, sea individual o grupal -es o son así-, sino que requiere interrogantes como los siguientes: ¿de qué manera tenemos organizado el grupo y sus actividades?;

¿qué modelo de relaciones sociales y de trabajo hemos desarrollado?; ¿qué efectos generan?

Parece claro que una clase cuyo funcionamiento está orientado por el principio del aislamiento personal de los alumnos no registrará la misma dinámica relacionar, los mismos tipos de aprendizajes y resultados académicos que otra cuyo principio regulador sea la cooperación y la integración. Del mismo modo, tampoco será lo mismo una clase regulada por normas y criterios comprensibles y participados por los alumnos, que otra cuya dirección denote arbitrariedad, rigidez o dificultad de participación.

Este análisis enfatiza la posibilidad de maniobra de los profesores, su grado de autonomía profesional para manejarse y llevar la clase de distintas maneras, al revelar que existen posibilidades de gestión en manos de los componentes del grupo y del profesor-tutor en particular. Dicho en otros términos, la función docente es enriquecida al explicitarse la importancia de su dimensión organizadora y de gestión del grupo bajo su tutela. Ello supone reconocer que el profesor o profesora no sólo genera -o dificulta- el aprendizaje a través de su intervención docente directa, sino que también lo puede favorecer y producir de forma indirecta mediante su actuación reguladora sobre el grupo. Finalmente, pone de manifiesto cómo los procesos cognitivos individuales son mediados por los efectos psicodinámicos que genera el ambiente social en el que los sujetos se hallan inmersos.

Esta evolución conceptual, en relación a la noción de clase, se halla vinculada con los datos y la reflexión que ha generado como nuevo campo de





investigación, en el contexto de la preocupación por una escolaridad efectiva para el máximo posible de alumnos. Ello permitió ampliar significativamente los horizontes desde los que se operaba.

Las consecuencias de dicha evolución han permitido connotar las aulas como un contexto explícitamente organizado, original y variable, en el sentido que la dinámica de cada clase y las conductas de los sujetos individuales dentro de ella permiten ser explicadas fundamentalmente por la naturaleza de las intervenciones que recibe, por las relaciones que en ella se generan y por su historia. Esta perspectiva, sin pretender relativizar el grado de importancia de la intervención directa del profesor, amplía su responsabilidad docente al campo de la organización y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Atribución que es extensible al equipo docente, en la medida que la organización del aula no depende necesariamente de un solo profesor o profesora.

En la medida que el aula, su organización y funcionamiento, deforma al currículo desarrollado, tanto al visible como al oculto, es importante reflexionar sobre algunos de los dilemas que plantea su configuración:

- ¿Ejerce fundamentalmente de espacio de control para el grupo de alumnos o como espacio de trabajo?
- ¿Es el ámbito en el cual el profesor imparte docencia o el entorno donde el alumno realiza sus aprendizajes?
- ¿El grupo-clase debe ser un grupo fijo o puede ser variable?
- ¿El espacio de trabajo se halla sometido al control externo del profesor o permite la autoregulación del aprendizaje por parte de los propios alumnos?
- ¿Qué tipo de roles ejercen los profesores en la construcción del grupo y en la regulación de sus manifestaciones?

### ■ ¿Y el tercer nivel de concreción curricular?

El modelo de desarrollo curricular que ha sido dominante en los últimos años en nuestro país ha incurrido en algunas de las limitaciones señaladas más arriba. Ha enfatizado el valor prescriptivo de los denominados primero y segundo niveles. Ha responsabilizado al profesorado de la concreción en su aula del último escalón de los contenidos curriculares y olvidado el importante papel de las clases como ámbitos -en última instancia imprevisibles- de la contextualización de estas concreciones. Este olvido puede generar, en parte del profesorado, un efecto indeseado, el de reforzar su heteronomía profesional respecto de las prescripciones del sistema, en vez de ver reforzada su autonomía individual y de equipo, el único modo realmente importante para resolver los imponderables de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Heteronomía reforzada a causa del bajo control que poseen los profesores de las condiciones

en que deben realizar su trabajo y que, dicho sea de paso, tampoco las orientaciones que reciben parecen contemplar en sus aspectos prácticos.

Los profesores se sienten como presos en un dilema que no acaban de comprender. Por una parte, todo es muy lógico, razonable y aparentemente muy claro: los contenidos, las normas, los procedimientos y valores que deben adecuar, acompañados, además, de orientaciones y materiales para su desarrollo y ejecución. Pero también de exigencias respecto de los sucesivos pasos que de forma colectiva e individual deben ir realizando (PEC, PCC, etc.). Sin embargo, la realidad de clase, el día a día, las situaciones creadas en el aula, se diría que se hallan en otra dimensión muy distinta a la de esta secuencia institucional.

Y es que la concreción en el aula de los objetivos y los aprendizajes no obedece a la lógica de la planificación ante, sino más bien a la de la *ex post*. Es decir, los objetivos son útiles en la medida que sirven como mecanismo de regulación, para revisar lo que se hizo y cómo, pero en contextos de actuación no tecnológicos no se sustenta contemplarlos como predictores de resultados, a menos que se defiendan actuaciones de corte burocrático, seguidas de análisis sumativos y ejercicio de selección.

Los artículos que siguen plantean este punto de vista desde la perspectiva de los enseñantes. En ellos se ha intentado agrupar la reflexión acerca de cuatro grandes parámetros -la interacción, la imprevisibilidad de los fenómenos, los espacios y el tiempo- que configuran las estrategias docentes en el aula. Dichos parámetros han sido examinados desde la experiencia práctica de un grupo relevante de educadores y educadoras. El excelente sentido del humor que rezuman los próximos artículos cabe verlo no sólo como un recurso estilístico de los autores, sino, a mi parecer, como un claro indicador de esta perplejidad profesional ante unos cometidos y unos contextos que en la práctica son disonantes con las condiciones, prescripciones y diagnósticos provenientes de esferas de mayor autoridad institucional y académica.

#### Referencias bibliográficas

- Delamont, S. (1984):** *La interacción didáctica*, Madrid: Cincel/Kapelusz.
- Fullan, M.G., y Stiegelbauer, S. (1991):** *The New Meaning of Change*, Nueva York/Londres: Teachers College Press/Columbia University.
- Hargreaves, A. (1989):** «Curriculum policy and the culture of change», en Milburn, G.; Goddson, I., y Clark, R.J. (editores): *Re-interpreting Curriculum Research, images and arguments*, Londres/Ontario: The Falmer Press/The Althouse Press.
- Hargreaves, D. (1982):** *The challenge for the comprehensive school*, Londres: Reutledge.
- Jackson, Ph. (1991):** *La vida en el aula*, Madrid: Marova [1968].
- Perrenoud, Ph. (1993):** «L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs», *Education et Recherche*, 2, pp. 197-217.
- Poutgatch-Zalman, L. (1972):** *Los niños de Vilna*, Barcelona: Nova Terra.
- Stubbs, M., y Delamont, S. (eds) (1978):** *Las relaciones profesor alumno*, Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Thau.

\* Joan Rué es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.