

Joan Rué. (2002). Aula de Innovación Educativa. [Versió electrònica]. Revista Aula de Innovación Educativa 116

Aulas homogéneas, ¿para qué?

Joan Rué

El debate acerca de la composición y de la organización del alumnado en las aulas es relativamente muy reciente, ya que ha ido de la mano del proceso de la progresiva extensión de la escolaridad obligatoria, tanto a todas las capas de la población como en el tiempo de permanencia de los jóvenes en la escuela.

Una primera aproximación al análisis sobre la composición y la organización del alumnado es considerar los propósitos a los que obedecen los actuales modelos de agrupación de alumnos, pues cualquier cultura de la organización de una actividad humana, ya sea del aprendizaje en un aula, ya sea para producir cualquier bien de consumo, responde a unos criterios determinados de desarrollo de dicha producción. La escuela, como sistema de elaboración y distribución del "producto" enseñanza, no ha escapado ni escapa a esta misma lógica, aunque lo haga con sus propias especificidades.

Observemos la semejanza del funcionamiento del modelo escolar con el sistema de producción en serie, denominado *taylorista*, o *fordista*, por ser Ford o el ingeniero Taylor quien dio pie a la organización de la primera gran producción de automóviles en serie. En su diseño más habitual, todo en la escuela tiende a estar estandarizado: los materiales, el tiempo de trabajo de profesores y alumnos, y nadie en particular posee un control completo del ciclo de "producción". El currículo se parcela en materias, impartidas por profesores que han devenido especialistas; las unidades de conocimiento se fragmentan y se secuencian en "lecciones" o temas; el horario escolar, en franjas horarias; los períodos de formación, en cursos académicos; los rendimientos se prefiguran en función de diferentes tipos de objetivos; el modelo de control de la producción, la evaluación, suele ser externo, etc.

Pero la experiencia histórica nos confirma que si cambian los presupuestos de la producción -es decir, aquello que se le pide a la enseñanza, para quién y cómo se pide-, se modificarán las prioridades, se requerirán otros conocimientos técnicos o didácticos, y variará, simultáneamente, el principio de justicia que legitimará la organización práctica de la escolaridad, y la igualdad deberá dejar paso al principio de equidad.

Ahora bien, en el seno de sistemas tan complejos como el sistema educativo, al que le llegan tantas y tan variadas demandas, o tan contradictorias por ser más precisas, las adaptaciones a las nuevas realidades no son fáciles. Así, a la vez que se le pide a la escuela que progresivamente dedique más tiempo a todos y todas en relación a un mundo cambiante, a nuevas exigencias formativas, se le pide también que establezca un orden entre los alumnos, orden basado en un principio de excelencia -y de selección-, el cual proporcionará distintos grados de oportunidad a los jóvenes en el futuro, en función del currículo académico del alumnado. Así, frente a la demanda que requiere cambios, encontramos otra que requiere normas y referencias de clasificación o de comparación bien establecidas. Recomendaríamos la lectura de autores reconocidos, como Beck, Cohen, Carnoy o Castells para ver hasta qué punto las transformaciones productivas y sociales que ya están emergiendo prefiguran un modelo cultural ante la cual el vigente modelo de escuela, con su lógica y sus normas, es relativamente ineficiente, y lo será todavía más.

Pero no sólo existen nuevas demandas formativas generadas por este tipo de razones. Así, los valores de cooperación, los de socialización, de formación basada en el principio de actividad compartida en el aprendizaje, en la construcción social del conocimiento, entre muchos otros, han configurado propuestas ya clásicas por parte de los distintos movimientos de renovación pedagógica y didáctica que históricamente han existido.

La ilusión de la homogeneidad

El modelo de escolarización, que podemos seguir llamando taylorizado, ha producido y produce la creencia de que el modo *natural* de enseñar y aprender se logra en ambientes de homogeneidad académica y/o social. Tres tipos de argumentos, avalados por la actual experiencia de muchos profesores, nos dirían que la mejor manera de enseñar en un aula es cuando se trabaja en clases *homogéneas*; que los alumnos, agrupados de este modo, rinden más y que los mejores alumnos deben tener oportunidades en función de su mejor nivel de rendimiento.

Esto parece que es así sólo porque todo un conjunto de decisiones de carácter político-administrativo han previsto que ello sea así, aunque quepan o existan muchas otras posibilidades. La razón es que el modelo más común de organización de la enseñanza facilita la gestión de la complejidad, pues establece una relación funcional entre los tiempos estandarizados, los espacios y las modalidades de agrupamiento del alumnado, con el fin de obtener unos determinados rendimientos académicos programables, y controlables, más o menos esperados.

Sin embargo, las creencias y las prácticas docentes congruentes con una organización basada en el principio de homogeneidad olvidan tres grandes principios: 1) que la acción docente del profesorado, solo y en equipo, es significativa y nunca indiferente en los resultados que genera entre los alumnos; 2) que la acción de los docentes tiende a fragmentar en subgrupos los grupos de clase, y 3) que lo que denominamos homogeneidad o heterogeneidad depende del sistema de valoración o del sistema de "diagnóstico" de cada profesor o equipo de profesores, el cual, dicho sea de paso, difiere sustancialmente entre profesores y equipos, como vimos en un trabajo relativamente reciente (Rué, 1999). De ahí que debamos referirnos más a la ilusión de la homogeneidad, porque la acción docente, en sí misma, siempre tiende a generar tanto la heterogeneidad como la homogeneidad.

En consecuencia, al hablar de grupos homogéneos u heterogéneos, en realidad hablamos de preferencias que nos remiten al trabajar del profesorado, a representaciones de lo que deben saber los alumnos y alumnas y a cómo deben saberlo. Nos estamos refiriendo a modos específicos de diagnosticar los conocimientos y las competencias del alumnado, en vez de remitirnos a las propiedades intrínsecas del grupo, o de referirnos a las diversas posibilidades de organizar las situaciones del aprendizaje. La capacidad de trabajo de cada profesor o profesora, la forma de organizar la enseñanza, la modalidad de organización de los tiempos y requerimientos de aprendizaje, inciden en la reconfiguración en subgrupos de los grupos de clase. Así pues, una de las principales causas de la heterogeneidad de los grupos descansa en los propios modelos de enseñanza.

No obstante, también es cierto que por diversas circunstancias externas a la acción del profesorado los grupos pueden serlo mucho más de lo que lo serían por razones puramente aleatorias. Dos tipos de circunstancias pueden incrementar el grado de

heterogeneidad razonable que se daría en cualquier reunión aleatoria de personas de una misma edad, parecida procedencia urbana y con un nivel de formación precedente común:

. En primer lugar, citaríamos los efectos de determinadas políticas públicas en la configuración de los grupos, sea de políticas en relación con la escuela pública y la privada concertada, sea por causa de los recursos invertidos en la educación, o determinadas políticas de matriculación y de acogida de alumnos procedentes de otras culturas o nacionalidades.

. En segundo lugar, como efecto de determinadas políticas de centro, ya sea en el trabajo de coordinación del equipo docente o en las políticas de información o de matriculación seguidas por el centro. Este aspecto es algo que se debería cuidar de modo muy especial, por su alta incidencia en el posterior trabajo del profesorado en sus aulas.

Precisamente ambas causas, de naturaleza política, al acentuar la desigualdad, ejercen un efecto de refuerzo de la ilusión homogeneizadora, una ilusión que no deja de tener una fundamentación funcional para quien trabaja en estas situaciones.

¿Hasta qué punto la preocupación por la homogeneidad u heterogeneidad de las clases es una preocupación relevante?

Desde el punto de vista del profesor o profesora que organiza el ambiente de aprendizaje del aula, esta preocupación es legítima, puesto que en ella descansará la organización del trabajo de dicho profesor. Aun así, dicha preocupación no es relevante porque las actividades de enseñanza y aprendizaje pueden resolverse de distintas maneras y no sólo de una, por lo que el margen de maniobra del docente puede ser variable. En efecto, lo que es relevante es saber que ciertas propuestas de trabajo, ciertas modalidades de agrupar a los alumnos en función de éstas, no sólo no crean una igualdad de oportunidades para todos, como pretende el principio de justicia distributiva que se invoca para legitimar el funcionamiento del sistema educativo, sino que en realidad las limitan, es decir, crean desigualdad, convirtiendo los criterios de funcionalidad en criterios de clasificación, y aun de segregación. Ésta es la cuestión más relevante en el ámbito de la enseñanza obligatoria.

La escuela sirve para promover el conocimiento, pero también para sentar las bases de una cohesión social, y para promocionar a los individuos, a todos ellos, y no sólo a aquellos cuyo origen sociocultural les acerca más a los valores y normas académicos. Sin estos dos valores, la escuela se convierte en un instrumento de legitimación de un darwinismo social doblemente injusto, puesto que también las personas con menos recursos contribuyen a la riqueza necesaria para mantener el sistema escolar, obteniendo proporcionalmente menos beneficios. De ahí que la heterogeneidad del aula sea una de las piedras angulares de una escolarización más justa, pero también de una formación personal y socialmente más eficiente.

Pero no sólo los valores democráticos avalan esta opción. La avalan también las nuevas formas de producción que van emergiendo y se van extendiendo. La organización actual de la enseñanza es congruente con una sociedad relativamente estática, desde el punto de vista de la movilidad social y geográfica. Es congruente también con una sociedad predominantemente industrial. Pero, ¿qué ocurre cuando la movilidad se acelera, cuando el modo de producción deviene mixto agricultura tecnificada, industrias relativamente pequeñas y tecnificadas y un sector progresivamente mayor de economía basada en una amplia oferta de servicios? No olvidemos, por ejemplo, que las competencias formativas que requieren las personas trabajando ante una máquina o bien ante y con los demás son muy distintas en algunos aspectos fundamentales.

Los datos objetivos que hoy tenemos nos informan de que los sistemas de enseñanza basados en el principio de la heterogeneidad, o de la diversidad, son mucho más eficientes para todo el alumnado. En efecto, numerosas investigaciones demuestran que el 20 o 30% del buen alumnado que se manifiesta en un sistema selectivo también se generan en sistemas de enseñanza más comprensivos. La diferencia significativa está en el resto, de modo especial en el intervalo del 30 % de alumnos con mayores dificultades, en las oportunidades a las que éstos pueden acceder. Así pues, la evidencia que proporciona la investigación es abrumadora y no deja lugar a dudas: la socialización en la heterogeneidad en el aprendizaje es sinónimo de calidad, entendida ésta como más y mejores oportunidades para todos, y todo ello en relación no sólo a un tipo de aprendizaje, sino a formas de aprender variadas.

Cuadro 1. Propuestas didácticas

INCLUSIVAS

- . *Peer tutoring* (ayuda, tutoría entre iguales)
- . Aprendizaje cooperativo
- . Créditos variables
- . Aprendizaje en función de proyectos
- . Talleres
- . Aprendizaje por resolución de problemas
- . Estudios de caso
- . Agrupamientos flexibles de apoyo instrumental

EXCLUYENTES

- . El *streaming*, o *tracking* (modalidades de agrupar a los alumnos clasificados por niveles académicos) Las dos variaciones siguientes son modalidades de *tracking*
- . Los agrupamientos flexibles
- . Los itinerarios formativos diferenciados por niveles académicos

En cursiva, las opciones conocidas en su formulación en inglés

En este mismo artículo hemos comentado que pueden darse, y se dan, situaciones de heterogeneidad difíciles de manejar por distintas razones. Pero si bien tenemos que acabar aceptando este principio de realidad, no debemos confundir situaciones de supervivencia con modelos pedagógicos justificables. En el cuadro 1 se ilustran diferentes tipos de propuestas didácticas para la

organización social de la enseñanza, y se clasifican en función de sus efectos en la socialización y en las oportunidades que abren para el alumnado.

La flexibilidad o inflexibilidad de las propuestas organizativas

Una de las cuestiones sobre las que reflexionar es el efecto perverso del lenguaje usado en estas cuestiones. ¿Quién no prefiere la flexibilidad a la rigidez? Lo curioso es que las opciones sobre las que la investigación demuestra su carácter excluyente -lo que no quiere decir necesariamente que todos sus efectos sean malos, que siempre se propongan con intenciones torcidas o que no tengan aceptación-, se presentan como opciones de flexibilización, como alternativas a un sistema rígido. Pues bien, todas las evidencias que tenemos sobre esas opciones es que son sistemas rígidos, en su naturaleza y en sus efectos. Cuando se instauran en un centro como modalidades de organización de la enseñanza, rara vez el alumnado que acogen puede intercambiarse con otro. La lógica de estas opciones organizativas es la de acabar diferenciando y aislando a los distintos tipos de alumnos y alumnas en las diferentes opciones formativas. Por el contrario, las opciones que hemos denominado inclusivas son flexibles porque permiten recomposiciones múltiples de los grupos, en función de necesidades formativas distintas. Estas propuestas permiten distintos grados de heterogeneidad o de homogeneidad sin "condenar", de hecho, a nadie a seguir en ellas, sin limitarles estructuralmente en sus opciones de futuro.

En el cuadro 2 pueden observarse dos cuestiones que nos van a permitir analizar mejor las diversas opciones. En primer lugar, cada propuesta de enseñanza y aprendizaje se halla configurada por una determinada relación de coherencia entre los distintos parámetros que la componen, el tiempo de ejecución, la organización del grupo, del currículo, etc. En segundo lugar, observamos que en cada parámetro, dependiendo el modo como se instrumentalice éste, cómo se resuelva de forma práctica, adopta bien una orientación inclusiva bien una orientación selectiva. Pues bien, tanto la relación de conjunto que se establezca entre los diversos parámetros como la orientación que adopta la práctica en cada uno de ellos, es lo que acaba por conferirle uno u otro sesgo.

cuadro 2

Sólo tomado en su complejidad, el principio de igualdad es un principio regulador de la acción docente y no un argumento encubridor de prácticas selectivas. Diríamos que, por fortuna, los valores en discusión en una situación educativa son diversos y toda tentativa de simplificarlos es peligrosa, en especial porque puede limitar oportunidades de desarrollo de las personas, en un momento histórico en el que la escuela ocupa un espacio decisivo en la formación de los individuos, como nunca antes había ocupado. Pero también es peligrosa porque puede devenir anacrónica con respecto a las necesidades sociales.

¿Pueden ser las prácticas de aula más inclusivas y eficientes?

El problema, tal como lo planteamos, no es si las aulas o el trabajo que en ellas se realiza deben ser inclusivas, sino cómo pueden serlo más, cómo pueden mejorar a partir de las condiciones presentes en que se encuentren. Las fórmulas están ya inventadas, aunque por fortuna siempre serán motivo de reelaboración y perfeccionamiento. No obstante, para que se avance en este sentido es importante desvanecer tres poderosas representaciones: la ilusión de que la homogeneidad es un modelo relevante, la ilusión de que el modelo presente es a la vez sólido e inamovible, y la ilusión de que se trata de un modelo socialmente justo, en vez de un modelo de naturaleza selectiva.

Hemos visto que han bastado algunos años de extensión de la docencia obligatoria para que emergiera un enorme caudal de nuevos fenómenos de todo signo, de nuevas prácticas y de nuevas conceptualizaciones. Por otra parte, numerosas e intensas experiencias de centros avalan que las condiciones de estandarización son abordables y modificables, siempre que se tenga un proyecto de trabajo relativamente coherente y compartido entre el equipo de profesorado.

Algunas orientaciones básicas pueden ayudarnos a lograr una realidad de trabajo en el aula de carácter más inclusivo, que tolere márgenes de heterogeneidad académica y personal progresivamente más amplios. Para ello es necesario contemplar el concepto de "nivel" desde el ángulo de la complejidad humana, no reducible a un solo parámetro, el académico, entendido de una determinada manera. Pero es fundamental también que se dé un cambio de roles entre los docentes. Que en vez de aspirar a enseñar se intente asumir el rol de promotor del aprendizaje. Finalmente, es importante introducir distintos elementos de complejidad en el desarrollo de las actividades docentes. Cuando todos estos elementos se dan, empiezan a manifestarse unas prácticas que amplían significativamente el sentido de la socialización en el aprendizaje y en la convivencia, lo que convierte a la escuela en una institución socialmente más eficiente.

Hem parlat de:

Educación
Alumnado
Organización de la aula
Sociología de la educación
Diseño curricular
Desarrollo curricular
Metodología

Bibliografía

BECK, U. (1998): ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona. Paidós.

BECK, U. (2000): Un nuevo mundo feliz. Barcelona. Paidós.

ENGUITA, M.F. (2002): "En defensa de la educación pública amenazada" en El País, 17 de junio.

JONES, VERNON, JONES, LOUISE (1995): Comprehensive Classroom Management, Motivating and Managing students, Allyn & Bacon.

CARNOY, M. (2001): El trabajo flexible en la era de la información. Madrid. Alianza/Castells.

COHEN, D. (2001): Nuestros tiempos modernos. Barcelona. Tusquets.

JOHNSON, DAVID Y JOHNSON, ROGER T. (1991): Learning together and alone cooperative, competitive and individualistic learning. Allyn and Bacon, cop.

Oakes, J.; GAMORAN, A.; PAGE, R.N. (1992): "Curriculum differentiation: opportunities, outcomes and meanings", en Jackson, Ph. (1992): Handbook of research on curriculum. Nueva York. McMillan Publishing Co., pp. 570-608.

RUÉ, J. (1999): Del desencanto a la esperanza. Investigación, Documento policopiado. UAB.

Direcció de contacte

Joan Rué
Universitat Autònoma de Barcelona Joan.Rue@uab.es