

LA CLASE ESCOLAR. UNA MIRADA DESDE LA DIDÁCTICA DE LO GRUPAL

Marta Souto

(...)

Es decir, intentaré comunicar en forma sintética lo que hemos producido y llamado didáctica de lo grupal, haciendo referencia en este artículo a la clase escolar como objeto.

¿Por qué referimos a la clase escolar? Consideramos que la clase escolar es *un* campo de problemáticas específico y en este sentido objeto de estudio propio de la didáctica. Ello es así porque:

- Toma el acto de enseñanza, el acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Allí es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera. Los procesos se realizan en espacio y tiempo compartidos, pasan al acto, a la producción, devienen. En la clase escolar se manifiesta el acto pedagógico en formas diversas de concreción.

- Permite comprender los sucesos en su significatividad social, humana, real; con sentido y contenido social.

El estudio de la clase escolar, desde nuestra perspectiva:

-Resalta el lugar de la práctica pedagógica, del hacer, de los sucesos concretos. Facilita la reflexión, la construcción de conocimientos y de teorías a partir y a propósito de ella y utiliza al mismo tiempo las teorías existentes para su comprensión y reformulación.

-Acentúa la importancia de la situación, del aquí y ahora, del lugar donde los procesos de interacción se producen. Se pone el acento en el transcurrir, en el acto, en el suceder de los hechos, en

la realidad donde los actos se realizan y existen. Se plantea (desde un enfoque situacional) que un acto transcurre en un momento dado y contiene en él la totalidad de factores coexistentes y aun sus causas. Una situación tiene un devenir, una historia, sucede con una temporalidad. El encuadre situacional enfatiza lo que está sucediendo en el presente, en un momento de ese devenir, en la transversalidad temporal. Pero ese momento actual, ese corte transversal contiene y actualiza la historia.

-Incluye y resalta el carácter histórico, el suceder en el tiempo, la evolución de los procesos a través de momentos diversos, la contextualización de los hechos en una realidad histórico-social.

-Permite un abordaje dialéctico de los sucesos en sus contextos reales resaltando el lugar del conflicto, de la contradicción, del movimiento, del acto en curso, de la historia.

-Incluye la relación de múltiples líneas o dimensiones que se entrecruzan: de orden social, institucional, grupal, interpersonal, individual, técnico; en niveles explícitos e implícitos; en registros imaginarios, simbólicos y reales, etcétera.

Dichas líneas se entrecruzan formando un entramado en el cual se producen acontecimientos singulares en cada clase escolar. La comprensión de dichos eventos sólo es posible desde nuestra perspectiva sin separarlos de dicha trama.

-Facilita un abordaje comprensivo y complejo de la enseñanza. Desde una mirada holística abarca un ámbito, lo suficientemente amplio para captar la complejidad, evitando la descontextualización. Permite una distancia óptima entre la práctica, abordada en su medio natural, y la construcción teórica.

- Requiere, por último, la contribución y la conjugación de aportes de diferentes disciplinas y teorías, provenientes de campos diversos. De allí la necesidad de un enfoque multirreferencial.

La clase escolar se plantea, entonces, como un campo de problemáticas que es objeto de estudio de la didáctica. No lo planteamos como objeto único, pero sí relevante.

Hemos planteado en otros escritos al acto pedagógico como objeto de estudio formal de la didáctica y a las situaciones de enseñanza como su objeto concreto.

La mayor parte de las concreciones del acto pedagógico se dan y consisten en clases escolares. De allí su importancia en la didáctica. Pero quedan, asimismo, otras que se realizan en ámbitos no escolares (no formal e informal) y con modalidades no presenciales que también constituyen situaciones de enseñanza y, a nuestro entender, son objeto de estudio de la didáctica.

Por ello, decimos que la clase escolar es un objeto (en el sentido ya explicitado) y no el objeto de estudio de la didáctica.¹

Plantearé inicialmente la cuestión epistemológica desde el paradigma de la complejidad y señalaré la necesidad del estudio de la clase desde esta perspectiva, luego describiré el tipo de investigación que realizamos mostrando algunos resultados que consistirán en enunciados de características de las clases investigadas, presentaré algunos conceptos teóricos emanados de la investigación y de la reflexión continua acerca de las prácticas de enseñanza y describiré, por último, algunas propuestas de acción.

131

Las clases se caracterizan, desde nuestra perspectiva, por su complejidad. Podríamos pensarlas como sistemas complejos, en el sentido de un campo donde un conjunto de procesos, elementos y sujetos diversos se interrelacionan constituyendo un sistema nuevo con auto-eco-organización, en el que la totalidad es más que las partes y éstas conservan sus rasgos propios sin subsumirse al todo. En la clase escolar se articulan elementos y procesos de muy diversa índole que, puestos en interacción, producen sucesos singulares, acontecimientos, que transcurren en el espacio y en el tiempo, y en un ambiente más allá de ellas mismas.

Acerquémonos más a la realidad de la enseñanza.

Más allá de las previsiones hechas y de las decisiones tomadas por el docente, los sucesos de clase a la hora de la interacción toman cauces no previstos. Un mismo plan de trabajo en manos de un mismo docente, al ser llevado a la acción en dos grupos-clase distintos, se transforma. Ello es así en función de los sujetos y sus motivaciones, de las relaciones entre ellos y con el docente, de la historia de ese grupo escolar, sus éxitos y fracasos, del nivel previo de los alumnos, de las configuraciones grupales, de los significados que circulan a nivel de lo imaginario, del prestigio-desprestigio del curso en la escuela, de las modalidades de control y de poder que el docente utiliza en cada grupo, de las representaciones que circulan acerca de la tarea y del saber específico que se enseña, de condiciones temporales, espaciales, etcétera.

Hemos tenido oportunidad de conocer los registros de observación² de dos cursos paralelos que de forma natural se dieron en una misma escuela, en los que se intentó poner en práctica un mismo proyecto de taller integrado, a cargo de los mismos docentes, lo que dio como resultado situaciones de enseñanza y producciones a nivel de la tarea y de las relaciones muy distintas en uno y otro. Cada clase configuró un medio ambiente, un "mundo" propio en el que la misma propuesta al navegar en ese medio se transformó y tomó caminos diversos. El encuentro singular de características institucionales, grupales, formaciones preexistentes, diferencias individuales, etcétera, generó formaciones singulares en cada caso.

La impredecibilidad, la inmediatez, la simultaneidad de micro-sucesos, los cambios azarosos, los niveles diversos en que se producen esos sucesos muestran con claridad la complejidad.

Una clase puede ser observada y analizada desde un único cauce, buscando las regularidades en los procesos de enseñanza, la causalidad entre el proceso y el producto, etcétera. Puede también ser objeto de un abordaje que intente dar cuenta desde una mirada

2. Corresponde al proyecto de investigación realizado por Anahí Mastache, bajo la dirección de Marta Souto, CONICET, sede IICE, Facultad de Filosofía y Letras.

holística de la globalidad, buscando las relaciones, los encastres diversos, las contradicciones y complementando los análisis desde múltiples niveles.

La complejidad de la clase se hace más evidente cuando pensamos en los diversos niveles y ámbitos desde donde abordarla: individual (que podrá ser cruzado y multiplicado por los 20 ó 30 participantes); interpersonal (en las distintas combinaciones posibles entre los participantes), abarca también lo interaccional y vincular en las relaciones con el conocimiento, con la tarea, con los recursos, etcétera; grupal (en las estructuras, las configuraciones y los significados compartidos y no compartidos); institucional (en normas, distribución de funciones y roles, estilos, culturas, mandatos, fantasías compartidas, guiones, etcétera); social (en ideologías, representaciones, expectativas, lenguajes, diferencias de pertenencia, etcétera); técnico-instrumental (en procedimientos, estrategias, técnicas, etcétera).

Porque consideramos que la inclusión de estos niveles es necesaria para comprender y modelizar la enseñanza es que la didáctica grupal trabaja desde la perspectiva epistemológica de la complejidad, buscando en las situaciones las claves para la comprensión de su singularidad y en la multirreferencialidad el sustento teórico necesario.

Muchas producciones didácticas, a nuestro entender, han reducido esa complejidad amparadas sea en una concepción idealista, sea tecnológica, sea pragmática.

La enseñanza ha sido pensada desde la didáctica de distintas maneras pero ha predominado un tipo de conocimiento que basándose en un estado ideal, en un deber ser, intentó normativizar los procedimientos, los métodos, las técnicas por aplicar para lograr ese deber ser. Se construyeron así "modelos para" que, a diferencia de otras disciplinas, no se derivaron de modelos descriptivos o explicativos.

El origen suele marcar con huellas profundas el devenir posterior, dejando improntas que sellan o mandatos que tienden a cumplirse en momentos históricos posteriores. Susana Barco de Surgiti

(1989) dice en el artículo "Estado Actual de la Pedagogía y la Didáctica":

"Desde el surgimiento de las primeras postulaciones teóricas de esta disciplina (*Didactica Magna*, Comenio, 1657) la misma se proyectó como una normatividad altamente estructurada, con sólidas prescripciones acerca del 'saber hacer' del maestro para lograr 'el deber ser' del modelo pedagógico propuesto" (pág. 8). Hay entonces un deber ser socialmente establecido, ideal de perfección; hay un "modelo para" del que se derivan normas para imponer y cumplir en la enseñanza. No hay cuestionamiento acerca de la validez de los principios en que se apoya. No hay teoría a la cual referir el modelo.

También se asocia el nacimiento de la didáctica al control sobre la conducta de las personas, a la disciplina. Educar era cuestión de disciplinamiento antes que de instrucción. El poder y el control y las formas de ejercerlo ocuparon desde los orígenes un lugar importante en la didáctica y en la enseñanza.

Ya en nuestro siglo el pensamiento tecnocrático permitió el planteo de la didáctica como ciencia aplicada. Las técnicas de enseñanza y las teorías que las justifican dependen de los métodos de las ciencias positivas. La psicología conductista se constituye en el fundamento de las técnicas de enseñanza. La enseñanza misma busca soluciones objetivas desde un proceso neutro cuya racionalidad se asienta en la medición y el control de la objetividad. El poder encuentra aquí otros mecanismos. Apoyado en una concepción del conocimiento y de la ciencia positiva ejerce el control a través de técnicas probadas, estandarizadas, con valor de verdad absoluta. Enseñar deja de ser cumplir y ejecutar normas y prescripciones y se convierte en disponer las condiciones técnicas para un aprendizaje eficiente.

Estas formas de conocimiento didáctico, a nuestro criterio, son reduccionistas; en tanto separan de las situaciones a la enseñanza, consideran sólo variables técnicas.

Recién a partir de los '70 aparecen diversas corrientes nuevas que confluyen en un pensamiento didáctico crítico. Las teorías interpretativas y las críticas aportan el valor de lo subjetivo, de los

significados, del mundo simbólico, de los sentidos sociales para iluminar la comprensión de las prácticas escolares cotidianas, en tanto prácticas sociales. Se rescatan los actores: docentes y alumnos, los espacios y los contextos, la historicidad, etcétera. La teoría educativa se construye sobre los problemas prácticos y busca solucionarlos a partir de su comprensión. Aparece una forma de pensamiento abierta, cuestionadora, preocupada por la transformación y el cambio.

Se incluyen la estructura y las relaciones de poder, la organización socio-institucional, las relaciones psicosociales, las motivaciones profundas de los actores en el estudio de las situaciones de enseñanza que lejos de ser encapsuladas y aisladas son estudiadas en sus contextos y en los movimientos de unificación-diferenciación, reproducción-resistencia que reciben y generan. El carácter de denuncia que estas posturas asumen parece dificultar el progreso hacia nuevas propuestas y pone en evidencia una nueva forma de poder que nos parece necesario cuestionar.

Es aquí donde ubicaríamos las propuestas más actuales, entre las cuales incluimos las presentadas en este libro, las cuales intentan retomar aquel antiguo carácter de disciplina de acción, que busca un deber ser pero dentro del marco del pensamiento crítico.

Es también desde estas posturas teóricas que el abordaje de la educación y de la enseñanza se aproxima a la complejidad.

III. ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES CENTRALES

La enseñanza es mucho más que un proceso de índole técnica. No puede ser aislada de la realidad en la que surge. Es también un acto social, histórico y cultural que se orienta a valores y en el que se involucran sujetos.

Si entendemos por didáctica la teoría o el conjunto de teorías acerca de la enseñanza, consideramos necesario construirla con referencia a las situaciones en las que ella surge y sucede.

De allí nuestro interés por las clases escolares y por un abordaje que permita percibir las, conocerlas, comprenderlas en la complejidad que todo suceso humano presenta.

Tal como hemos señalado en otros escritos consideramos que una situación de enseñanza debe ser abordada desde diversos niveles de análisis. Dichos niveles, ya mencionados, hacen referencia a teorías que provienen de distintas disciplinas y abordan el objeto de estudio desde aspectos y niveles de complejidad diversos.

La didáctica específicamente se ocupa del análisis multirreferencial de las situaciones de enseñanza concretas y de las formas de operar en ellas. Es el campo de conjugación de diversas perspectivas a propósito de prácticas concretas lo que da origen a las construcciones teóricas.

La didáctica que postulamos estudia el acto pedagógico como objeto formal, y las situaciones de enseñanza-aprendizaje como objeto concreto. La clase escolar constituye la forma más habitual de concreción.

Para comprenderla y analizarla se requiere un enfoque que permita el cruce y la convergencia de distintas disciplinas y teorías. Se plantea así la necesidad de recurrir a un enfoque multirreferencial. Entendemos por éste una perspectiva que conjuga enfoques diversos, los articula en relaciones recíprocas sin reducirlos unos a otros, preservando su autonomía y permitiendo la heterogeneidad.

La clase escolar es el escenario donde se producen las prácticas pedagógicas. Remite a un ámbito delimitado por el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal. Es el ambiente donde los eventos, los sucesos transcurren. Pero la clase es más que ello, abarca los procesos y las relaciones que en ese ambiente se producen.

En ella se dan formaciones específicas, peculiares configuraciones de tarea, de relaciones, etcétera. En ella se reflejan, se dramatizan configuraciones propias de la dinámica institucional, pero también surgen y se extienden a la institución núcleos de significación propios.

La clase es, al mismo tiempo, lugar de encuentro y de contraposición entre deseos individuales y formaciones grupales e institucionales. Motivaciones, valores, representaciones, adquisiciones

previas de cada participante; conocimientos, creencias, mitos, historia, ideologías, concepciones, símbolos, representaciones, formas de organización, construidos socialmente. Es en el cruce y desde los atravesamientos que se da la vida de la clase.

La clase es el lugar que sostiene lo pedagógico. Es en ella donde se organizan las relaciones con el saber, que se cumple la función de saber. Es por esta función que sus actores se nominan como docente-alumno y que se definen los lugares asimétricos en la relación. La presencia del saber otorga al espacio su valor, su especificidad.

Un análisis de la clase escolar desde la complejidad permite plantear diversas líneas de significación:

La clase como ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores y donde se produce sentido a las interacciones en torno al saber.

La vida social de la clase, las relaciones de poder y saber en ella, las paradojas en la comunicación.

La vida inconsciente de la clase como espacio intersubjetivo, como campo transferencial y vincular y como red de identificaciones.

Las clases como espacios tácticos de enseñanza en función de metas y como dispositivos técnicos.

En el estudio de la clase escolar es de interés destacar que es necesario:

-Comprender la clase en conexión e interacción, con lo que la rodea, encastrada en ello desde movimientos diversos. Lo social y lo institucional son constituyentes, atraviesan transversalmente la clase construyendo su trama. Esto es así más allá del aislamiento o la integración que en la escuela tenga cada clase.

-Considerarla una construcción dialéctica permanente, un proceso de totalización en curso, nunca acabado. Ello es así más allá del grado de cosificación que tenga la clase.

-Incluir la diversidad de componentes, relaciones, dimensiones que atraviesan la clase y permiten pensarla como campo problemá-

tico. Aun en el caso de privilegiar alguna dimensión, ésta no debiera tomarse aisladamente para evitar reducciones.

-Priorizar un ámbito y un nivel para el estudio de la clase escolar: el grupal. Desde él pueden abarcarse: el conjunto de sucesos en su devenir, en su historicidad, con la amplitud necesaria para impedir recortes artificiosos y captar el medio ambiente escolar de forma natural, las interacciones y encastramientos de elementos diversos, las articulaciones y entrecruzamientos con los contextos que en la vida grupal se constituyen en texto y forman parte de su trama compleja.

Es desde el campo de lo grupal como puede abordarse un estudio complejo de la clase como campo problemático.

En la conceptualización teórica hemos pasado de una visión más estructural del grupo de aprendizaje, que intentaba recortar al grupo como objeto e identificar sus características esenciales —siempre dentro de una concepción dialéctica que ubicaba al conflicto como motor del devenir grupal—, a la perspectiva de la complejidad pre-ocupada por las articulaciones y los entrecruzamientos, que se producen en el campo grupal en el cual los sucesos de la clase se van configurando y tomando formas cambiantes.

Es en el campo de lo grupal donde se articulan lo individual, lo institucional, lo social, lo ideológico, etcétera. Dichas articulaciones dan carácter singular a cada clase escolar y a los sucesos o eventos que en ella se producen. Por ello la necesidad de desarrollar una didáctica que descubra las peculiaridades y las analice, que atribuya significado y sentido a la realidad del aula desde múltiples referencias teóricas y que dé lugar a formas de operación en la práctica acordes a los significados encontrados.

Una clase escolar podría ser analizada desde los procesos y procedimientos que se utilizan para enseñar. Se supondría que el abordaje técnico-instrumental sería suficiente para mejorar la enseñanza.

También podría plantearse un campo más amplio que indagara las relaciones entre la modalidad de enseñanza utilizada, la formación del docente, sus creencias, sus formas de pensamiento, etcétera; las inten-

ciones pedagógicas explícitas e implícitas; las características socioculturales de los alumnos; las características personales de cada uno de ellos en particular; las relaciones interpersonales; el conocimiento en cuestión, su concepción, su validez, etcétera; la organización para la enseñanza, las transformaciones que el conocimiento hubiera sufrido; la propuesta pedagógica, los procedimientos, métodos, estrategias y técnicas utilizados para enseñar; las características de la escuela como institución, su ideología, sus estilos de autoridad y concepciones pedagógicas, su imagen, su estructura de poder, sus concepciones respecto al conocimiento, a la especialidad o la modalidad que en ella se imparten, los rasgos que desde la etapa fundacional la definen; la relación entre los hechos y las representaciones psíquicas y sociales que de ellos tienen los actores institucionales; los significados compartidos o divergentes a nivel simbólico y también imaginario; en fin, las configuraciones que surgen en la trama de relaciones.

Hacer un análisis didáctico desde lo grupal implica indagar en estas diversas direcciones. Dicha indagación debe hacerse en función de la realidad misma y será ella la que indique qué líneas y ángulos profundizar para la comprensión. No se trata de una grilla preformada: las dimensiones se buscan y se van decidiendo en el contacto mismo con la situación.

Haremos a continuación algunas referencias a la modalidad de investigación que utilizamos y que nos permite el avance en las conceptualizaciones.