



Los rituales de aprendizaje como manifestación de la cultura del aula. Un enfoque antropológico de los procesos de enseñanza- aprendizaje

José Ignacio Rivas Flores
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

RESUMEN

Queremos presentar en esta comunicación parte de los resultados de una investigación naturalista llevada a cabo en dos centros educativos de E.G.B. en el nivel de 6º durante un año académico. Esta surge, principalmente, por el interés en profundizar en los procesos propios del aula escolar desde el punto de vista de la cultura que en ella se desarrolla como producto de la realidad social que tiene lugar. El proceso definitivo del análisis de datos aún está sin concluir por lo que presentamos en este momento, únicamente, un adelanto de los aspectos más significativos del mismo esbozando el análisis de su componente cultural que suponemos de gran incidencia en el análisis y valoración de la práctica diaria de los profesores en sus aulas.

El punto de partida de nuestra investigación debemos situarlo en el cambio de paradigmas que la investigación didáctica ha desarrollado en los últimos 15 años en pro de conseguir explicaciones más profundas de los sucesos y procesos que se desarrollan en la dinámica de enseñanza - aprendizaje (Pérez Gómez, 1983). Este proceso ha permitido a la teoría didáctica ir alcanzando mayores cotas de comprensión, pero, indudablemente, restringidas al centro de interés propio de cada enfoque. Es decir, se han ido alcanzando diferentes comprensiones parciales del hecho didáctico, pero difícilmente se ha ido consiguiendo, a la vez, una comprensión global del proceso total (Gimeno Sacristán, 1981, pág. 11). Y es difícil pensar que se vaya a conseguir por la suma de las anteriores.



Los contactos que la didáctica ha establecido en los últimos años con otras ciencias, hasta ahora con centros de interés distintos, han abierto nuevas vías para la investigación y nuevas perspectivas olvidadas o ignoradas en la investigación pasada. La antropología, la etnografía, la sociología, la psicología social, por ejemplo, están prestando atención, desde su peculiar óptica, a los hechos educativos y, por contra, la investigación educativa se está fijando en los modelos metodológicos ofrecidos por estas ciencias.

Se puede decir que una de las principales aportaciones de este tipo es la consideración del aula, del grupo de individuos que la componen, como un grupo social y, como tal, digno de estudio desde estas perspectivas. El nuevo rumbo que ésto supone plantea una nueva dimensión que ayuda a comprender y explicar de forma más global estos procesos desde el punto y hora que trata con el aspecto más envolvente de la condición humana; precisamente su cultura. Así, es un supuesto básico que el aprendizaje no es un proceso del individuo aislado sino que acontece en el seno de un grupo, de una comunidad de aprendizaje, como producto de la participación del individuo en los procesos sociales y culturales que se desarrollan en el colectivo al que pertenece (Vygotsky, 1973; Bunge, 1982).

Así considerada el aula goza de todas las características propias de un grupo social en cuanto a procesos de formación del mismo, comunicación, creación de normas, rituales, valores comunes, formas de pensamiento, etc. En cuanto tal es necesario estudiarla para tener esta perspectiva global que propugnábamos anteriormente. Esta forma de organización del colectivo humano que la forma es identificado como la *cultura propia del mismo*. Esto es, afirmamos que *el grupo social que se constituye en el aula, configura su propia cultura, genuina e identificable para ese grupo* (Shipman, 1973, págs. 14 y ss; Apple, 1982; Stenhouse, 1984, pág. 33; etc.). Admitido esto y teniendo en cuenta la dimensión social del aprendizaje pensamos que es innegable la mediatización que supone esta cultura respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la misma.

Intentaremos explicar más detenidamente estas afirmaciones. C. Coll (1986), refiriéndose a las ideas de Vygotsky y a las aportaciones de la investigación antropológica y transcultural expone cómo, "en esta óptica, todos los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona son considerados como el resultado de la *interacción* constante que mantiene con un *medio culturalmente organizado*. La interacción del ser humano con su medio está mediatizada por la cultura desde el momento mismo del nacimiento" (pág. 8).

Admitir esta óptica significa admitir que el desarrollo psicológico del individuo depende sustancialmente de la cultura propia a la que pertenece y que los patrones de aprendizaje son los propios de esta cultura (Bunge, 1982, págs. 18 y ss.). Por tanto, si conocemos sus características propias, sus modos de funcionar, sus procesos, etc., estaremos en mejores condiciones de explicar, conocer y orientar estos procesos de aprendizaje de los sujetos. En definitiva, en la medida en que participan de los diversos grupos que componen la sociedad, los individuos participan de un mundo social que mantiene líneas particulares de razonamiento, valores y reglas (Popkewitz, 1986, pág. 207).

De acuerdo a este planteamiento y teniendo en cuenta el desarrollo del niño desde su nacimiento (y aún antes), nos encontramos que esta "sociedad culturalmente organizada" es redefinida y reinterpretada por el marco más próximo e inmediato al propio



niño. Aún gozando de las características comunes a este nivel macrocultural, la familia, o el grupo social en cuyo seno inicia el niño su andadura, desarrolla sus propias pautas culturales. De este modo, el niño se introduce en este marco cultural amplio mediatisado por el desarrollo propio que del mismo ha hecho su grupo social inmediato.

Normalmente el otro gran agente de socialización que va a tener el niño en sus primeros años es la escuela (Rivas Flores, 1990). Esta es vista claramente como un grupo con una clara definición, una intencionalidad y una función social manifiesta para cualquiera de los enfoques desde los que es estudiada. De una forma más explícita, más oculta, más evidente o más soterrada, este grupo humano define unas formas de comportamiento y unas formas de respuesta a sus necesidades de grupo (Shipman, 1973, págs. 667 y ss.).

Y qué duda cabe que el aula, el grupo definido de sujetos que participa diariamente de unas mismas situaciones de enseñanza, constituye asimismo un grupo social claramente definido, identificable y con pautas propias de comportamiento. De hecho, es en este grupo donde el niño permanece la mayor parte del tiempo que debe estar en la escuela y en el que irá desarrollando sus pautas básicas de comportamiento, de visión del mundo, de creación de patrones sociales, e incluso, de modelos de aprendizaje a llevar a cabo.

Ahora bien, para entender esta cultura es necesario conocer la naturaleza y las características del grupo que la desarrolla. En nuestra opinión esto pasa necesariamente por el conocimiento y explicitación de los fines del mismo. No obstante, se define el hecho educativo, los procesos de enseñanza - aprendizaje en la escuela, como una situación intencional.

En este sentido hay que tener en cuenta que en esta situación de aula se pueden identificar, al menos, tres tipos de finalidades que claramente convergen en este lugar común. Por un lado, las que la escuela, en cuanto institución social, pone en juego. La escolarización del niño es una exigencia de la sociedad en su estado actual, con unas finalidades claras de transmisión y perpetuación cultural. Finalidades éstas producto de varias fuentes que convergen en dicha institución. Finalidades puramente sociales, finalidades particulares de la familia de cada uno de los alumnos y como institución y finalidades propias de la institución educativa en el sentido que anteriormente se indicó.

Por otro lado, en cuanto responsable de la acción educativa y encargado de poner en marcha los procesos por los que los alumnos deben convertirse en participantes activos de la cultura de la sociedad, el profesor tiene también sus propios fines. Fruto, por un lado, de las exigencias curriculares (y en este sentido co-partícipe de los fines sociales). Pero fruto también de su propia personalidad, de su forma de entender la educación, la sociedad, la relación con los alumnos, etc. Y por último, los propios alumnos, en cuanto sujetos con conciencia propia e inmersos en el propio proceso activamente, también poseen sus propios fines e intereses, su propia forma de entender su actuación en la situación de aula. Y éstos actúan siempre de una forma u otra, consentidos o no. Son estas finalidades, estos objetivos considerados a tres bandas, los que van a afectar a la mayoría de los elementos de la relación educativa: currículum, relaciones profesor-alumno, etc. (Shipman, 1973, págs. 35 y ss.).

De acuerdo con todo esto, entonces, podemos definir la cultura del aula, de una forma específica, del siguiente modo:



"Estructura de significados y conductas que posibilita y determina la actuación del grupo de alumnos, cada alumno y el profesor, dentro del proceso global que se desarrolla en la misma."

Partimos, por tanto, de un concepto de cultura que entiende a ésta como el *conjunto de respuestas colectivas de un grupo humano constituido ante una situación dada, como producto de la interacción que se produce entre ellos y con el medio en que se desenvuelven*. Respuestas que se manifiestan tanto en pautas de comportamiento relativamente estables, formas de actuación específicas, como en una estructura de significados compartida, una forma de entender y manejar la realidad en que dicho grupo se desenvuelve.

El aula, como espacio físico y social específico, constituye una situación peculiar ante la que los sujetos deben responder. Por tanto, se desarrollaría una cultura propia de la misma, una "cultura de aula". Los sujetos en dicha situación, tanto como profesores como alumnos, se ven obligados a responder a las demandas propias de la misma, demandas tanto de tipo curricular como del grupo social que constituyen, de forma que puedan desenvolverse con ciertas garantías de éxito, no sólo académico, sino fundamentalmente en cuanto a su integración social en este grupo.

Es decir, existen unas demandas propias de las tareas académicas, pero existen también unas demandas propias de participación social de cada sujeto en el conjunto. Y a menudo, las respuestas que se elaboran ante estas demandas de tareas se sostienen en las respuestas elaboradas ante las demandas de participación. Ambos conjuntos de respuestas constituyen lo que se denomina, respectivamente, la estructura de tareas y la estructura de participación. De este modo, como reconoce Green (1983, pág. 217) entre otros, las pautas de actuación en el aula están culturalmente determinadas. La cultura del aula actúa como marco de referencia para la actuación de los sujetos en esta situación creando expectativas de actuación, caracterizadas por la pertenencia a dicha cultura; y, todo ello, afectando al desarrollo de las tareas académicas.

En función de esto se produce en el aula una generación de información propia y peculiar. Información que fundamentalmente es de dos tipos. Por un lado académica, propia de los contenidos que se transmiten en la misma; y por otro, la que podríamos llamar relacional, es decir, la propia del grupo como colectivo social y que es necesaria para el funcionamiento del mismo, ya que posibilita el contacto, el intercambio y la relación de unos miembros con otros, establece las reglas de juego social, asigna un rol específico a cada sujeto dentro de éste y, en definitiva, cohesiona e identifica al grupo en cuanto tal.

Este segundo tipo de información es el que hace posible que la otra, la académica, pueda circular y adquirir sentido en la dinámica del aula, ya que, en cuanto respuesta estructural que es, es producto, también, de las demandas académicas propias de esta situación. Se establece, por tanto, una relación circular entre ambas. El grupo responde ante las exigencias curriculares dando una significación peculiar a las mismas. Lo cual, como ahora veremos, se lleva a efecto mediante un proceso de ritualización donde los sujetos encuentran el marco adecuado para ponerse en contacto con el conocimiento que se transmite de este modo.

En definitiva, esta información que se genera en el grupo sólo es posible a partir de un mismo sistema de codificación, común para todo el grupo y necesario para cualquiera que quiera desenvolverse adecuadamente en dicha situación. Este sistema de codificación consiste fundamentalmente en una estructura de significados en común y en



unas pautas de conducta más o menos estables. Estructura de significados entendida como la forma en que el grupo entiende, interpreta y da sentido a las distintas actividades y acontecimientos que se desarrollan en el aula, a las relaciones que se producen en la misma y al papel que cada uno juega en ella. Esto constituye, en un sentido más preciso, el sistema de pensamiento que caracteriza el aula y que propicia una determinada estructura ritual en la que tiene lugar el aprendizaje.

Este conjunto de factores es interpretado y sentido de forma peculiar por el grupo y por cada sujeto, en función de cada historia particular y la historia común; esto es, de sus experiencias, expectativas, etc. Y a la vez, se producen unas pautas de conducta estables, unas formas de comportamiento, tanto lingüístico como de posicionamiento espacial, gustos, etc, que son entendidos por el grupo dentro del código común que les da sentido.

Este sistema de codificación así constituido es el que posibilita y determina la actuación en el aula, tanto individual, del profesor y de cada alumno, como de subgrupo y del gran grupo en su conjunto, a partir de la posición de cada uno de estos elementos en la dinámica de clase. De este modo, al haber una estructura de significados común y unas pautas de conducta estables, cualquier actuación dentro del grupo es, en cierto modo, esperada y, en esta medida, predecible.

Esta forma de organización cultural del aula es lo que permite que los individuos puedan desenvolverse con éxito dentro del grupo y participar de la vida social que allí se genera. Y lo que puede ser más significativo para la situación, participar de los procesos de aprendizaje que tienen lugar, tanto de índole académico como social, indefectiblemente unidos en los procesos de ritualización. No obstante, el sujeto humano, de acuerdo a sus características, es incapaz de aprender una sola cosa a la vez. Antes bien, en cada tarea académica el alumno no sólo asimila el contenido de la misma, sino el conjunto de significados inherente, las reglas de participación social, la visión de la realidad que supone, etc.

En este marco cultural así constituido es en el que tienen lugar los procesos de ritualización del aprendizaje. En definitiva, en nuestra observación de los procesos de aula pudimos constatar la repetición cíclica que se produce en el aula de unos mismos patrones de actuación académica. Es decir, cada tema o bloque de trabajo repite una misma secuencia, en términos generales, en los que se mueve la estructura de tareas propia de la misma. En este sentido podemos hablar de que se establece un proceso ritual a través del cual los sujetos participan del mundo de significados propio del aula y son capaces, por tanto, de participar, a su vez, de los procesos instructivos que se proponen. Rituales que son fruto de una evolución, de un proceso de negociación más o menos implícita entre las diversas fuerzas que actúan en el aula, y que paulatinamente van configurando el terreno de juego tanto social como académico.

De este modo cada sujeto se ubica en el conjunto del proceso permitiéndole saber exactamente lo que debe hacer, donde está y lo que se espera de él y podrá, de este modo, seleccionar la respuesta adecuada para cada situación en función de su peculiar posición social. Lo cual es lo que hace posible el aprendizaje y la confluencia de la estructura de tareas y la estructura de participación social que se generan en el aula, ya que ambas participan en la estructuración de este ritual que supone la secuencia instructiva. Para cada fase del mismo hay unas pautas de actuación, unas normas de comportamien-



to, unos patrones de participación que son respetados, al menos en sus aspectos básicos, por todos los participantes, incluido el profesor.

La incidencia de estos rituales pudimos comprobarla en la comparación de las dos situaciones de investigación, en las que se establecieron procesos distintos en función de sus peculiares características. Así, en una de ellas, con una estructura cultural escasa en función de una historia breve, entre otras razones, con rituales, por tanto, poco formados, las necesidades de información complementaria de tipo organizativo para la realización de las actividades suponía un porcentaje importante del conjunto de la información que circulaba en el aula. De hecho, en buena medida, las tareas mantenían niveles altos de ambigüedad que acentuaban esta necesidad de información complementaria. La otra situación, caracterizada por lo que podríamos llamar "cultura fuerte" (Deal y Kennedy, 1988), presentaba una situación bien distinta con una estructura de tareas perfectamente asimilada en el proceso ritual que prácticamente anulaba la información organizativa de la misma.

Pero posiblemente, el elemento más importante de los procesos de ritualización está en relación con su significado cultural y su incidencia en los procesos de aprendizaje que tienen lugar. De hecho, a través de estos procesos se ponen de manifiesto y se regulan los dos componentes básicos de la vida del aula, según tuvimos oportunidad de comprobar. En definitiva, *el orden y la calificación*. Esta última como representación del conocimiento académico, objetivo último que se le supone a la situación desde el punto de vista institucional. En función de estos dos componentes se establecen los procesos de negociación antes comentados, actuando como auténticas monedas de cambio en orden a estructurar las distintas pautas de actuación de los sujetos. No obstante, éstos se corresponden con los que podrían ser los dos motores básicos de la sociedad humana, a saber, la organización social, de cara a la supervivencia de la misma, y el progreso como búsqueda de estados mayores de bienestar y de mejora de su adaptación al medio.

Centrándonos en los procesos de ritualización podemos sintetizar la propuesta en una serie de características que los definen. En definitiva, éstas serían las siguientes:

- *Suponen un diseño de actuación*. En definitiva, tal como hemos desarrollado, el ritual es lo que pobilita y permite la unidad de acción y la participación significativa de los diversos componentes; además de que garantiza la continuidad de los procesos instructivos, de la estructura cultural y del mismo grupo social en cuanto tal. En este sentido se puede decir que aporta la competencia situacional necesaria para el desenvolvimiento con éxito en el entramado social y cultural del aula (Edwards y Mercer, 1988).
- *Ponen de manifiesto la estructura social del aula*. Y no sólo esto sino que también contribuyen de forma determinante a su configuración ya que ponen en contacto a los sujetos con el 'capital' propio del aula, el conocimiento (la calificación) en función de la cual se estratifica en grupos sociales precisos. En algunos casos, auténticas clases sociales dentro del aula. De este modo, por un lado homogeneiza el grupo en la medida en que establece un marco común que permite su autoidentificación y su identidad. Por otro, establece los criterios de diferenciación social estableciendo distintos patrones de participación en función de la estructura social que genera.



- *Supone la actualización del sistema de pensamiento propio del aula.* A través de los rituales se pone de manifiesto la peculiar estructura de significados, los modos de entender la vida social en el aula, el aparato ideológico dominante, los principios, valores y normas que rigen en la misma. En definitiva, se establece una auténtica recreación cultural de esta estructura ideológica posibilitándoles la experiencia directa de la misma y, por tanto, su asimilación. De este modo, la forma como se estructura una actividad está poniendo de manifiesto la peculiar concepción del conocimiento, el mundo de expectativas reinante, tanto en el terreno social como personal, el modo de concebir las relaciones sociales, etc. Y esto no como una declaración de objetivos o de principios explícitos, sino como representación del auténtico sistema de pensamiento operante en el aula.

Como se ha podido comprobar, los rituales suponen la manifestación de la cultura del aula y de la estructura social en que ésta se genera, creando el marco de experiencia adecuado en el que se desarrolla el aprendizaje diversificado que tiene lugar en el aula. Lógicamente, se puede comprobar que nos hemos circunscrito únicamente al terreno de lo instructivo, dejando fuera de nuestra consideración, en este momento, otros componentes del aula que igualmente pueden estar ritualizados o que presentan pautas culturales específicas que suponen aprendizajes determinados. El mismo comportamiento espacial, por ejemplo. Obviamente esto es fruto de una selección por nuestra parte en orden a centrar nuestro análisis sobre un proceso concreto; posiblemente uno de los más significativos. La vida del aula, sin embargo, presenta una realidad mucho más compleja que hay que ir dilucidando en un futuro próximo.

Entendida de este modo la realidad del aula presumimos que se abre un mundo de posibilidades de análisis así como de reflexión acerca de la misma actuación de los docentes en el aula. La consideración de su inclusión en un proceso cultural más complejo que asume sus propias características personales y profesionales debe llevar a una reconsideración de buena parte de los postulados que presiden la formación del profesorado así como la consideración de los mismos procesos metodológicos. La socialización que supone la vida en el aula en función de estas características, en su mayor parte inconscientes, tiene mayor fuerza, en muchos casos, que las intenciones explícitas de los docentes. A veces en contradicción con la realidad de los mensajes que se transmiten en las aulas.

REFERENCIAS

- APPLE, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BUNGE, M. (1982). "La Comunicación". *Papeles de Comunicación*, nº 1, pp. 11-39.
- COLL, C. (1986). "Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139, pp. 8-10.
- DEAL, T.E. y KENNEDY A.A. (1988). *Corporate Cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life*. London: Penguin Books.
- EDWARDS, D. y MERCER N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós/M.E.C.



- GIMENO SACRISTAN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- GREEN, J. L. (1983). "Research on Teaching as la Linguistic Process: A State of the Art". *Review of Research in Education*, nº 10, pp. 151-252.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1983). "Paradigmas contemporáneos de Investigación Didáctica". En GIMENO SACRISTAN, J. & PEREZ GOMEZ A.I. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 95-138.
- POPKEWITZ, T. S. (1986). "Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest". *Educational Theory*, nº 38(1), pp. 77-93.
- RIVAS FLORES, J. I. (1990). "El proceso de escolarización: el "otro" aprendizaje". *En prensa*.
- SHIPMAN, M. D. (1973). *Sociología escolar*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- VYGOTSKY, L. S. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.