

I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2009.

# **Bullicios, silencios y otras señales en aulas de escuelas medias. Un análisis de observaciones realizadas por alumnos de psicología educacional.**

D'aloisio, Florencia y Duarte, María Elena.

Cita:

D'aloisio, Florencia y Duarte, María Elena (2009). *Bullicios, silencios y otras señales en aulas de escuelas medias. Un análisis de observaciones realizadas por alumnos de psicología educacional. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-020/337>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eYG7/8ey>

# **BULLICIOS, SILENCIOS Y OTRAS SEÑALES EN AULAS DE ESCUELAS MEDIAS. UN ANÁLISIS DE OBSERVACIONES REALIZADAS POR ALUMNOS DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**

D'aloisio, Florencia; Duarte, María Elena

Profesorado en Ciencias Biológicas. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

---

## **RESUMEN**

En este trabajo se presenta un análisis de observaciones etnográficas realizadas por alumnos de Psicología Educacional, del Profesorado en Ciencias Biológicas, de la Universidad Nacional de Córdoba, en escuelas medias públicas y privadas de la ciudad. En las sistematizaciones de los alumnos aparecen con frecuencia referencias sobre bullicio, pedidos de silencio, gritos, entradas y salidas del aula, bromas entre compañeros, la prevalencia del dictado y las preguntas docentes destinadas a poner a prueba el conocimiento. Nos detenemos en la dupla bullicio-silencio para indagar si estos dan cuenta de cuestiones específicas, revisando sus posibles significados y el modo en que se presentan en distintos pasajes de observación. Nos preguntamos si estos emergentes, al evidenciar distintas evasiones (de la función de enseñar, del aprender) pueden ser considerados señales de ausencia de un elemento central en la relación entre docente y alumnos: el conocimiento.

### **Palabras clave**

Aulas Señales Preguntas Conocimiento

## **ABSTRACT**

BUSTLE, SILENCE AND OTHER SIGNALS IN HIGH SCHOOL'S CLASROOMS. AN ANALYSIS OF THE OBSERVATIONS REALIZED BY STUDENTS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY  
In this paper is presented an analysis of observations realized by students of Educational Psychology, within the career of Biology Professorship of Cordoba University, in public and private high schools of Cordoba City. In their systematizations, currently appears references above bustle, demands of silence, shouting, entries and turning out from de classroom, jokes between classmates, the prevail of dictation and those questions made by teachers to examine students's knowledge. We detain in bustle-silence to inquire if they are related to especifical questions, and to review their possible meanings and the way they appear in different extracts of the observations. We wonder if these emergents, as evidence of different way of escape (from teaching, from learning) can be considerate as signals of the absence of the central element in teacher and students relation: the knowledge.

### **Key words**

Classrooms Signals Questions Knowledge

---

## **INTRODUCCIÓN**

En este trabajo presentamos un análisis de observaciones realizadas por alumnos, en el marco de la propuesta de trabajo de la materia Psicología Educacional (1). Esta concurrencia a una escuela de nivel medio se prevé a fin de analizar problemáticas inherentes a los procesos de aprendizaje, profundizar el análisis de la institución escolar como producto de un contexto y tiempo his-

tórico y social, revisar problemáticas críticas que repercuten en el espacio del aula y reflexionar sobre la incidencia de los cambios epocales en los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje. Los alumnos plasmaron registros de observaciones de corte etnográfico (2), en clases de materias del área de Ciencias Naturales, en escuelas de nivel medio de la provincia de Córdoba, durante seis semanas.

Es necesaria una primera precisión: las sistematizaciones de los alumnos reflejan su punto de vista de lo que sucede en ese espacio, es una mirada desde un lugar determinado (Bourdieu, 2002). La mirada de los actores que intervienen en los procesos educativos implica una versión particular de la realidad, porque realizan un re-corte y una reconstrucción, son una versión de lo que allí sucede. Este análisis es, también, una mirada sobre estas miradas.

## CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS:

### EL ANÁLISIS DE OBSERVACIONES, MIRADA DE MIRADAS

Para abordar la complejidad de los procesos educativos como fenómenos complejos es necesario sostener una mirada que considere las múltiples dimensiones y factores implicados. Estas miradas pueden ir desde lo particular, a lo general. Una mirada que atiende *lo particular* implica hacer una suerte de zoom, para detenerse en algún fenómeno puntual. Pero también se puede realizar una mirada que identifique *lo recurrente*. Buscar recurrencias es como ir hilvanando los registros etnográficos, buscando lo que aparece con frecuencia, los puntos comunes, para ir tejiendo una trama. La reconstrucción consiste en armar “... *redes de relaciones, tramas de pequeñas historias, la secuencia y la lógica de sucesos relevantes o de series de situaciones entrelazadas o recurrentes. Generalmente se utiliza para ello gran cantidad de material obtenido en diferentes momentos o situaciones (...) Idealmente comprende varias versiones sobre los mismos hechos...*”.

(Achilli, 2005: 89)

Para este trabajo se utilizaron cincuenta registros de clases (3) y a partir de su lectura se identificaron las siguientes **recurrencias** de situaciones áulicas, en cuya enumeración se mantienen las nominaciones utilizadas por los observadores-alumnos:

- Bullicio. Pedidos de silencio, gritos. Llamadas de atención. Amenazas con bajar nota o poner amonestaciones si no hacen silencio.
- Entradas y salidas del aula sin pedir permiso por parte de los alumnos. Bromas entre compañeros dentro del aula, bromas con contenidos de la clase.
- Preguntas de los docentes que sólo dan lugar a un tipo de respuesta: la puesta a prueba del conocimiento. El dictado como forma de regulación: para callar, para que los alumnos se sienten.

## ENTRE BULLICIOS Y SILENCIOS

Es posible notar referencias en torno al silencio, bullicio, podría decirse *el nivel de sonoridad* en el aula, que aparece connotado por dos polos opuestos, silencio o bullicio.

En este punto nos preguntamos, ¿cuál es la idea que estos alumnos (futuros docentes) tienen sobre el nivel de silencio que deben mantener los alumnos? ¿Cuál es la idea de clima para trabajar? ¿Sólo en silencio? El silencio ¿da cuenta de algo específico?, ¿es sólo evidencia de procesos de atención activa?, ¿o existe también “ruido productivo”? Y, por contraposición, ¿es posible dar clase en “bullicio”?

La idea de un docente dando la clase y todos los alumnos en silencio a lo largo de la hora parece en franca desaparición. Y quienes hayan transitado algún aula, incluso por los pasillos de una escuela, pueden dar cuenta de ello.

Pensamos que es interesante la recurrente nominación “bullicio” que utilizan los alumnos en el registro de sus observaciones. En tanto concepto, es una construcción. Y puede servirnos realizar una de-construcción del mismo a partir de revisar sus significados acordados en el sistema de signos de nuestra lengua.

Una de las acepciones de bullicio habla de un “*alboroto, sedición o tumulto*”, siendo una definición de sedición “*Sublevación de las pasiones*” y sublevar “*excitar indignación, promover sentimiento de protesta*”(4).

Otra palabra asociada a esta condición de bullicio es el “clima”, que implica rasgos cambiantes, inestables, no controlable por parte de los sujetos, incluso como algo que nos sucede y que

hasta llegamos a padecer. Hablamos de buen clima, de días pesados, insopportables. Por ejemplo, el nivel de sonoridad dentro del aula depende, muchas veces, de numerosos factores que escapan al control de los sujetos que están allí adentro: ensayos para actos en el patio de la escuela, ingreso de preceptores al aula, ruidos provenientes de la calle, sonido de celulares en los pasillos.

A partir de estas definiciones, podemos preguntarnos si acaso el bullicio constante no es un *modo de protesta* del grupo que se pone “bullicioso”, por momentos más o menos constantes, como muestra de *indignación* frente a algunas propuestas, actividades o modos de relacionarse que plantea el docente. Este “bullicio grupal” como evidente señal de agitación, ¿es señal de aburrimiento?, ¿es señal de que falta algo esencial que debería estar en el aula, es decir, el conocimiento?

Para intentar responder estas preguntas es preciso reseñar algunos pasajes de las observaciones donde se visualicen distintos niveles de sonoridad.

“En los últimos bancos dos compañeros se dictan la definición de la pregunta que acaban de revisar. Otros hablan entre sí. Dos varones se golpean, como en un juego. Dos alumnas hablan y se tocan el pelo entre sí, se peinan [...] La profesora comienza a escribir en el pizarrón. Algunos alumnos hablan, otros miran hacia atrás. Un alumno sale del aula. Hay pocos alumnos que copian del pizarrón. Dos varones se pegan entre sí. Un alumno, ubicado atrás, cerca de la puerta, comienza a romper una goma de borrar que tiene y le tira esos pedacitos a algunos compañeros. La profesora termina de copiar en el pizarrón y se retira del aula, sin decir nada. Al principio los alumnos siguen murmurando en el mismo nivel en que lo venían haciendo. De a poco comienzan a aumentar la voz. Un varón grita dos veces. Hay risas en general. Un varón se levanta y comienza a reírse de otro, imitándolo: “¡Parecías un Harry Potter en esa foto que te sacaste!”. Vuelve el alumno que salió del aula hace un rato. Un grito muy fuerte de un varón avisa: “¡La profe!”.

“Mientras la docente repasa una actividad de libro, una alumna de atrás está pintando con fibras un corazón en una hoja que dice en grande: “Te amo”. Otra alumna tira una cartuchera hacia arriba y la vuelve a agarrar. Otra alumna se da vuelta y habla con su compañera de atrás. Hay mucho murmullo en el aula, la profesora copia la actividad 2 en el pizarrón. [...] Hay mucho desorden, los alumnos están en distintos grupitos, hablando separadamente. Algunas alumnas y alumnos salen del aula. Hay empujones, risas, algunos bailan”.

## LAS EVASIONES... DEL AULA, DEL TRABAJO, DEL CONOCIMIENTO

Los procesos educativos tienen tres componentes centrales: docente-conocimiento-alumnos. Procesos complejos que supone un interjuego relacional entre aquel que enseña un conocimiento por él sabido, a otros que están allí para aprenderlo. He aquí la necesaria asimetría en el vínculo docente-alumnos basada en el conocimiento. La especificidad del docente está dada por ser un profesional formado en determinada área del conocimiento y tiene por función u oficio su transmisión. Es el manejo solvente de ese conocimiento, de su especificidad profesional, lo que sienta las bases de la autoridad. Autoridad docente entendida en el sentido de autorizar, habilitar a los otros ese conocimiento. Autoridad como construcción relacional entre docentes y alumnos y cuyo nexo es el conocimiento.

En los pasajes de observaciones citados, docentes y alumnos se están dedicando a cosas muy diferentes y desconexas. Los alumnos aparecen realizando cosas muy distintas (pintarse las uñas, arreglarse el cabello, tirarse cosas, salir del aula) a la esperada que es aprender. Más aún, hay algo que aparece ausente y es el conocimiento mismo. Entradas, salidas, bromas, ¿se presentan como respuesta ante la ausencia de ese nexo central entre docentes y alumnos?, ¿como evasiones a los momentos en que no hay presencia de conocimiento?

Los alumnos de la materia, futuros profesores de Biología, reflexionaron acerca de su experiencia como observadores en escuelas medias, ligándolo a la función docente:

“Se veía en los alumnos una predisposición bastante marcada a las actitudes de la docente... al resumen, al dictado”.

*"Se dispersan por distintas situaciones (...) cuando la profe se sentaba en el escritorio a hacer actividades que no tenían que ver con la clase y les daba una guía... Y se sentaba a corregir o a tomar oral..."*

*"...en la escuela me encontré que (...) el conocimiento no estaba casi presente y el profesor no ayudaba a vincularse a los alumnos con el conocimiento (...) Me pregunto para qué vienen a enseñar si la profe no enseña nada... La transcripción de cada clase es muy parecida".*

En una investigación local (5), hemos encontrado que los alumnos desaprueban a aquellos docentes demasiado estrictos que no hacen sus clases agradables, entretenidas, de tal forma que no se les hagan eternas. Pero también critican a quienes no son capaces de controlar el clima de trabajo, reclamando poder de regulación desde el lugar de autoridad que detentan los docentes. Desde la perspectiva de alumnos de 4º año, uno de los aspectos que más consideran sobre la enseñanza docente son los *modos de dar las clases*; siendo para ellos modos satisfactorios cuando el docente brinda explicaciones y tiene presencia activa en el aula, motiva y logra captar el interés, haciendo participativas las clases. Por el contrario, los modos no satisfactorios serían aquellos en que el docente asume un papel pasivo y les solicita a los alumnos que trabajen con actividades, dictados y guías individuales o grupales, sin presencia activa coordinando las mismas. (Paulín y Tomasini, 2008: 76)

Estas apreciaciones dan cuenta que los alumnos toman una parte activa en la definición del clima de trabajo. Incluso si tornan algunas partes de la clase como objeto de sus bromas (una frase, una respuesta dada por alguien) es porque están atentos a la secuencia de la misma, al contrario de lo que suelen pensar los docentes.

#### **REFLEXIONES FINALES**

En los registros de observaciones es posible encontrar momentos en que el bullicio desaparece o "el clima áulico" cambia y, ruidoso o no, ya no es molestia lo que evidencia sino actividad; hablamos entonces de *ruidos o silencios productivos*:

*"Cuando prestan atención se ve interés, piden temas, (...) preguntas de cuestionarios, están pendientes."*

*"Con el tema sexualidad había silencio... participaban haciendo preguntas". "Hay temas que influyen en algunos chicos".*

*"Cuando introducían cuestiones (...) como la contaminación del lago San Roque, empezaban a opinar (...) pero la docente no tomaba esa motivación".*

La **pregunta** aparece como un elemento esencial en la dinámica de las clases, su presencia y el modo de utilizarla abre o cierra el juego a la participación de los alumnos en el tratamiento del contenido. Como sostendemos en otro trabajo, la "*pregunta escolar*" como habitualmente es utilizada en los espacios áulicos, tiene como función evaluar que el alumno posee un conocimiento determinado, justamente aquél que sienta las bases de la asimetría docente -poseedor del conocimiento- y alumno -quien está allí para aprehenderlo. (Duarte y Orso, 2007)

*"Como en la mayoría de las clases, la interacción de maestros y alumnos suele ser asimétrica, ya que normalmente es el maestro quien la inicia. Las preguntas que hacen los maestros suelen ser de un tipo especial, que tiene poco que ver con las funciones de la interrogación en conversaciones no escolares. frecuentemente, son "seudopreguntas" (Mehan, 1979, Carden, 1986), puesto que la persona que hace la pregunta, el maestro -y a veces sólo él-, ya tiene la información que solicita" (Rockwell, 1997: 214)*

Por una parte, si la comunicación es unidireccional, es sólo el docente quien despliega el conocimiento: *"El diálogo por una cuestión de posición por estar siempre en la tarima demuestra que es ella nomás la que sabe y las actividades que les da (...) Ellos no pueden plasmar si saben..."* (6).

Nos interesa señalar que, si por el contrario, el abordaje del contenido de la materia se propone como una construcción conjunta del conocimiento entre el docente y los alumnos, se dejan de cuestionar los modos particulares de dar la clase y se puede poner en cuestionamiento el conocimiento:

*"La pregunta acá tiene su uso tradicional... del docente a los alumnos, de los alumnos a los docentes, y entre alumnos... Pero también hay momentos en que han roto con eso... Un alumno dijo "depende" y dio lugar a que el docente pregunte "¿por qué?"...*

*Abre a la discusión..."* (7).

El silencio aparece como un pedido de regulación, casi un ruego, incluso como herramienta utilizada para marcar presencias (como cuando el docente queda en silencio, sólo observando a sus alumnos), o estrategia de los alumnos para otorgar autoridad al docente. Por parte del docente suele aparecer como herramienta para recuperar una posición de autoridad, bajo la forma de llamada de silencio o amenaza. Pero también se observan reclamos de algunos alumnos por encontrar otro "clima" en la clase, un pedido de reorganización en el plano intergeneracional, es decir, entre los propios compañeros.

Así, comprendidos como **señales**, la dupla silencio/bullicio aparece asociada al interés/desinterés: en las observaciones "el clima" parece cambiar ante la referencia a relatos de experiencias, fuertemente asociadas a sucesos de la vida cotidiana de los alumnos. Pero también aparece en aquellos momentos en que el contenido de la materia se presenta como temática central, es decir, cuando la tarea que convoca a docentes y alumnos es la construcción de conocimientos.

---

#### **NOTAS**

1. Correspondiente al 4º cuatrimestre del plan de estudios del Profesorado en Ciencias Biológicas, Departamento de Enseñanza, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba.
2. Desde un enfoque socio antropológico (Achilli, 2005), es fundamental respetar la "textualidad" de las situaciones registradas.
3. Durante el año 2008, 27 alumnos de la materia realizaron observaciones durante 6 semanas, en 21 instituciones de nivel medio de la ciudad de Córdoba, de jurisdicción tanto pública como privada.
4. Diccionario de la Real Academia española. Disponible en [www.rae.es](http://www.rae.es)
5. Proyecto de Investigación "Orden normativo escolar, sujetos y conflictos. Estudio de casos sobre la perspectiva de directivos, profesores y alumnos de nivel medio". Dirigido por Horacio Paulín, codirigido por Marina Tomasini. Florencia D'Aloisio participa como integrante del equipo (2004 a 2007), Facultad de Psicología, UNC.
6. Reflexión de un alumno en el coloquio de integración de la materia.
7. Apreciación de una alumna en el coloquio.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- ACHILLI, E.L. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editor.
- BOURDIEU, P. (2002) La miseria del mundo. Bs.As. Fondo de Cultura Económica.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Disponible en: [www.rae.es](http://www.rae.es)
- DUARTE, M.E. y ORSO, P. (2007) "Algunas consideraciones sobre la pregunta en el campo educativo". En: Vínculo docente alumno. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- PAULÍN, H. y TOMASINI, M. (2008) Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas. Córdoba: Centro de Publicaciones Ciffyh. UNC.
- ROCKWELL, E. (1997) La escuela cotidiana. México: Fondo de cultura económica.