

Concepción ecológica de la vida en el aula

Alex Gutiérrez Moreno y Rolando Escorcía Caballero

Universidad de Magdalena. Santa Marta (Colombia).

Resumen

En el presente artículo se plantean los postulados del modelo ecológico de la comprensión de la estructura y dinámica de las vivencias del aula, como fundamento alternativo para el establecimiento de una postura didáctica que se corresponda con la cotidianidad y las demandas de los procesos educativos. Tales planteamientos se derivan, especialmente, de las propuestas teóricas de Doyle y las interpretaciones recientes de los autores, de Gimeno y Pérez y Shullman. Se parte de la premisa de que dado el avance comprensivo de la vida académica, es posible la estructuración de innovaciones didácticas que permitan el mejoramiento de la docencia y finalmente la calidad de la educación.

Palabras claves: Educación, didáctica, modelo ecológico, hábitat académico

Summary

This articles deals with the principles of the ecological model of comprehension of the structure and dynamics of the classroom experiences, as an alternative claim for the establishment of a didactic posture that corresponds to the daily life and demands of the educative processes. These claims are derived especially from the theoretical proposals by Doyle and the recent interpretations by Gimeno y Pérez y Shullman. It is based on the idea that given the comprehensive advance of the academic life it is possible the structuration of didactic innovations that contribute to the improvement of teaching and finally the quality in education.

Key words: education, didactics, ecological model, academic environment

Introducción: Desde el desarrollo del pensamiento ecológico al ambiente del aula

Más cerca de la decepción que a la

renovación de la ilusión de la vieja promesa moderna (solución a los problemas de la sociedad fundada en el conocimiento científico y a la producción de

bienes a partir del saber básico y los usos prácticos de éste último), el hombre contemporáneo, busca, se aproxima hacia una nueva forma de entender el mundo y las relaciones en ese mundo. Paradójicamente, cuando más estamos individualizados y contamos con los medios para hacer definitivamente del individualismo la forma de vida usual, cada vez más emergen argumentos en defensa de la construcción de una adhesión colectiva y una mirada comprensiva de las cosas en el mundo.

En este sentido, surgen en el marco de las nuevas tendencias, explicaciones comprensivas de la realidad, orientadas por el entendimiento de las interrelaciones evidenciadas en los procesos que tienen ocurrencia en este complejo mundo cambiante.

En esta perspectiva, aparece una ciencia que desde sus lecciones, revela la compleja red de intercambios manifiesta no sólo en la naturaleza, sino en muchas de las actividades y procesos desarrollados por el ser humano: la *ecología*, que en tanto ciencia no hubiera tenido sentido hace cuatro, cinco o más siglos, porque la construcción social de conocimiento no partía, ni debía partir, desde un marco teórico cuyos postulados constituían una integración de las diferentes explicaciones del mundo de las distintas ciencias; preocupación legitimada si en el siglo XIX a partir de las elucubraciones biológicas como las del biólogo alemán Ernest H. Haeckel. A diferencia de otras ciencias, la ecología surge de un esfuerzo in-

ductivo, porque se puede decir de esta ciencia que su objeto de estudio es abordado epistemológicamente desde un proceso de síntesis, que convoca el intelecto comprensivo y, sobre todo, la postura interdisciplinaria. Por otro lado, la declarada preocupación ambiental motivada por los efectos devastadores de los usos de los bienes naturales y la aplicación en éstos de distintas tecnologías, son por definición una preocupación social y no el exclusivo dominio de una ciencia. Quizá, si el pensamiento ecológico hubiese sido más precoz en la historia del desarrollo humano, se hubiera prevenido con anterioridad los drásticos efectos en el ambiente. Como muchas otras ciencias, la ecología tiene sus inicios en el pensamiento natural de los clásicos y su presentación resoluta en el siglo XIX, pero su desarrollo vertiginoso tiene lugar en el siglo XX que bien puede considerarse como el siglo de la contaminación a gran escala.

Segmentado el saber, las actividades y el ser humano mismo como resultado de la propuesta moderna, nos encontramos hoy día ante la necesidad de producir discursos y generar cohesiones que permitan el desarrollo sostenible.

En el marco del mundo individualizado las razones que explican las estructuras y dinámicas de las relaciones en los sistemas, son observadas también desde una mirada reduccionista y con esfuerzos de entenderlas como unicasuales y no multifactoriales. Desde ese enfoque, el mundo de lo educativo se pretendió ex-

plicar desde modelos simples y lineales como el llamado *modelo proceso producido*, en cuya esencia subyace de manera explícita una visión simplista y reduccionista del hecho educativo.

Comprender la vida en el aula como procesos multiinteractivos no tiene sentido si se piensa que en el devenir de dicha vivencia el docente es el depositario único del saber, que con estrategias metodológicas, generalmente expositivas, debían transmitirlas al alumno (sin luz) pasivo. Desde hace varias décadas existían débiles voces que demandaban por la defensa de una educación más activa y participativa de los estudiantes, pero el predominio de aquél tipo de enseñanza promovía prácticas y experiencias cuya legitimación era mayoritaria.

El hábitat y nicho académico

La educación es mediadora social por cuanto permite que exista un *continuo cultural* entre las generaciones y es al mismo tiempo una acción transformadora, cuya apuesta civilista ha de comprometerse con la humanización de la cultura y la convivencia; más no solo se circunscribe a la escuela, aquella es educación formal, puesto que también existe educación informal, con o sin intenciones, explícitas o implícitas. La finalidad institucional, ha de ser el *desarrollo humano*, más allá de los procesos enseñar y aprender que son sus medios. La *educación formal* es uno de los procesos de *mediación sociocultural*, que presenta como

protagonistas principales a los docentes y los estudiantes en el marco de instituciones normatizadas para tales fines. Los maestros y estudiantes, son los sujetos protagonistas de la educación. Los resultados de los procesos educativos se dan en función de las relaciones que estos sujetos tienen en la dinámica académica y en buena medida, al compromiso que adquieren a partir del dictado de sus pensamientos, concepciones, percepciones y significados sobre la vida académica. Siendo esto así, conviene al desarrollo de la educación y al saber pedagógico, comprender cómo conciben y entienden los docentes y estudiantes los aspectos relacionados con el hecho educativo. La interpretación que de ello se haga, contribuye al conocimiento del pensamiento de los docentes y estudiantes, dado que permite reconocer la visión de los sujetos, cómo es percibido el microcontexto y el macrocontexto, y el sentido que se asigna. El trabajo didáctico del maestro y el proceso de formación del estudiante en el mundo institucionalizado ocurre preferencialmente en el espacio-tiempo llamado *clase*.

En ciertos medios se le llama clase al grupo de estudiantes de una asignatura, de modo que se sustantiva el término designando a los estudiantes y no a los procesos que implica. En el caso del presente estudio, la clase es entendida de manera general, incluyendo los sujetos y los procesos, como la *unidad de desarrollo académico*, espacio-tiempo donde se realizan las acciones educativas formales

y tienen ocurrencia un conjunto de experiencias en la que se establecen escenarios de aprendizajes a partir de intenciones sociales, educativas, institucionales y personales.

En el microcontexto de la clase, la enseñanza y el aprendizaje son mediados por la vivencia del docente y la del estudiante. Así, pues, existen dos puntos de referencia, a saber: las experiencias y expectativas del docente y del estudiante. De tal manera que el reconocimiento del pensamiento, el contexto vivencial y cultural del estudiante como ejes articuladores del hecho educativo permitirá incluir nuevos elementos en la dinámica didáctica a partir de la realidad del educando. Es importante destacar que el estudiante, al igual que el docente, posee una serie de significados producto de su experiencia. Conocemos o interpretamos la realidad desde nuestros conceptos y subjetividad.

Puede llamarse *hábitat académico* al espacio institucional en el que se experimenta la vida educativa formal y *nicho académico* al papel que en ese marco desempeñan sus protagonistas. El *ecosistema académico* será pues el conjunto de hábitat y factores que determinan la vida académica, que para el caso puede considerarse la institución en general. Como ecosistema, estará abierta al influjo *ambiental* del medio en el que se escenifica la práctica educativa institucional.

Perspectivas didácticas de la clase

A partir del análisis didáctico puede

decirse que la clase ha evidenciado cambios en el modo como se dinamiza y se desarrolla. De la postura transmisionista, que pone en el centro el saber disciplinar del profesor quien se ocupa de "dictar" la clase a sus estudiantes tenidos éstos como pasivos en el proceso, se ha venido incorporando la preocupación de poner mayor atención a la actividad del estudiante. De la transmisión del conocimiento se avanza hacia la construcción del mismo. De la primacía de las relaciones verticales maestro-alumno se postulan relaciones más horizontales que permitan el intercambio.

La reunión académica de profesor y estudiantes, el conjunto de actividades que se desarrollan y los intercambios que se suscitan, generan una dinámica particular en la clase que autores como Gimeno y Pérez (1997) denominan la *vida del aula*. Los intentos por comprender la vida en el aula cuando ha sido objeto de investigación han permitido la postulación de distintos modelos. Cada modelo responde a un enfoque epistemológico que los hace diferenciables. A continuación se presentan dos modelos que por su oposición facilitan mostrar los caracteres disímiles con que se observa la vida en el aula.

Modelos explicativos de la vida en el aula

Modelo proceso-producto

Respondiendo a una concepción simple de los fenómenos de enseñanza -

aprendizaje, se postuló un modelo lineal que a juicio de sus autores explican la vida del aula: *Modelo proceso-producto*. Entre estos, tanto los *modelos interpretativos* (Lippit y White, 1943) relacionados con la eficacia de los métodos docentes como variable independiente y el rendimiento académico de los estudiantes como variable dependiente, y la corriente de *análisis de la interacción* (Flanders, 1970; Rosenshine, 1971; Gage y Needels, 1989, citados por Gimeno y Pérez, 1997) son, a juicio de los autores, limitados y simples al explicar el fenómeno enseñanza y aprendizaje². La comprensión de la cotidianidad del aula en términos de enseñanzas y aprendizajes constituyó un enfoque investigativo vigoroso durante las décadas de los sesentas y principios de los ochentas, cuya mirada estaba más estrechamente relacionada con la pregunta sobre la efectividad de la enseñanza (Shulman, 1989). Con este enfoque los investigadores educativos se interesaban en determinar los efectos de las acciones del profesor en el aprendizaje de los alumnos. Fundamentalmente el producto que se estudia es el rendimiento. «La investigación que responde a esta orientación supone que un mayor conocimiento de tales relaciones conducirá a una mejora en la instrucción: porque una vez descrita la instrucción efectiva, se supone que pueden diseñarse programas para promover estas prácticas eficaces» (Evertson y Brophy, 1979, citados por Shulman, 1989).

No es posible comprender la vida en

el aula como procesos interactivos en el modelo proceso producto, no tendría sentido, pues en el devenir de dicha vivencia el docente era depositario único del saber y con estrategias metodológicas, generalmente expositivas, “transmitía” el conocimiento al alumno (sin luz) quien pasivamente lo recibe. Hace varias décadas existían débiles voces que demandaban por la defensa de una educación más activa y participativa por parte de los estudiantes, pero el predominio de aquél tipo de enseñanza promovía prácticas y experiencias cuya legitimación era mayoritaria³, en muchos casos y contextos se llama comúnmente *tradicional*. El nombre tradicional desborda el sentido descriptivo que se le da al modelo proceso-producto, por lo cual es necesario y mensurable abogar por mantener el concepto p-p, porque la tradición no ha sido únicamente esa.

De la concepción simple (Proceso-producto), se derivan serias implicaciones para los modelos y estrategias de enseñanza y, más grave aun, para la formación de formadores, en el sentido que tal acción se fundamentaría en la premisa de conocidos estilos de enseñanza “más efectivos” de los profesores (Medidos desde los niveles de rendimiento académicos satisfactorios alcanzados por los alumnos) y a partir de ahí, entrenar a los nuevos profesores, de tal suerte que su ejercicio docente procure resultados semejantes a los reconocidos como exitosos aplicando los «modelos eficaces». Así entonces, si se logran identificar esti-

los de enseñanza que se correlacionen con rendimientos satisfactorios de los alumnos, el problema de la eficacia en la docencia estaría resuelto. Gimeno y Pérez hacen evidente que la enseñanza en tales interpretaciones se reduce al repertorio de conductas observable del docente, y el aprendizaje, al rendimiento académico también observable y medible del estudiante.

Modelo ecológico

Puesta en escena la necesidad de comprender más que explicar o describir la vida en el aula, se plantean nuevos modelos desde cuyo marco epistemológico se consulta la realidad a partir no de planos lineales, sino *sistémicos*. La vida en el aula no solo comprende contenidos sino un conjunto de relaciones entre ellas las afectivas, que cabe suponer, afectan su desarrollo. (Escorcía y Gutiérrez, 2002) Así, desde una visión *holística*, la vida en el aula se entiende como una estructura complejamente constituida y funcionalmente interrelacionada. Surge entonces una perspectiva de orientación social correspondiente a la realidad que pretende analizar: el modelo ecológico.

Puede afirmarse que los *modelos ecológicos* para la comprensión de lo que ocurre en el aula surgen en oposición, como una interpretación más dialéctica y coherente con la realidad interactiva del mundo de la educación, frente a los supuestos existentes que entienden el fenómeno como un proceso lineal que deriva,

exclusivamente, de un repertorio comportamental o estilo de enseñanza que exhibe el profesor (*Proceso*) como factor influyente en el rendimiento académico del estudiante (*Producto*). Contrario a esto último, Gimeno y Pérez señalan que en la vida en el aula «Tanto los alumnos/as como el profesor/a son activos procesadores de información y subjetivos constructores de significados que utilizan con bastante libertad su comportamiento, de acción o de omisión, para expresar ideas y sentimientos complejos y cambiantes». En tal afirmación se observa que el maestro no es el único factor sino que en el ámbito del aula se dan variedades de interacciones e intercambios, en donde el grupo se constituye como un *cuerpo sistémico*, un organismo social vivo alrededor de lo académico y de otros propósitos. Se maneja en esta perspectiva según los mismos autores que el aprendizaje tiene lugar en *espacios ecológicos* «cargados de influjos simultáneos, como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto». Visto de ese modo el aula de clase configura un *espacio ecológico (habidad académico)* donde los “productos” resultan de la singularidad de cada uno de los elementos que hacen parte de la cotidianidad del aula, por lo que la clase es, con todo, la *sinergia* de sus elementos que la constituyen. Puede decirse que la *sinergia académica* es la participación activa y concertada de los actores de la vida en el aula, que con todo definen la *función aca-*

démica. Sumariamente sinergia académica es *cooperación académica*.

En la perspectiva ecológica se advierte que el protagonista del aprendizaje es el propio estudiante, es él quien crea y transforma significados, los cuales no ocurren solamente como resultado de la enseñanza del docente sino de las vivencias en el aula, que tienen ocurrencia en el grupo social que asiste a dicho espacio, de acuerdo también a circunstancias situacionales, sociales e idiosincrásicas del grupo y del mismo individuo. El aprendizaje es un proceso de creación porque se da en un sujeto que procesa información que con elementos de la realidad y en función de su estructura cognitiva, sus motivaciones e intereses, asigna valoración a tales elementos de acuerdo a su realidad histórico-existencial. Crea porque los elementos que son integrados se constituyen en realidad significativa para éste, a partir de la "forma" y valoraciones que él le da. Por eso, uno o varios elementos de la realidad cuando son integrados por diferentes alumnos, constituyen significados diferentes aun cuando guarden alguna semejanza, en cada uno se crea un significado y la creación de un nuevo significado supone la transformación de los ya existentes, en tanto que el alumno es un activo transformador de significados.

La permanente creación y transformación de significados implica cambio, o sea, la diferenciación de la estructura y experiencia de lo que puede llamarse *Sistema de significados*. Cada sujeto pro-

cesa información y asigna significado según su sistema de significados, es decir, aquello que valore y le sea significativo. En ese sentido subjetivo, crear y transformar significados, es modificar o cualificar a partir de nuevos elementos significativos. De acuerdo a esta afirmación, el aprendizaje viene a ser el proceso de modificación de significados, en tanto que el sujeto otorga relación y valor al nuevo contenido desde su propio *Sistema de pensamiento*, el cual se reconstruye en función de los aprendizajes. Por eso ese término usado más desde la cotidianidad discursiva social que de las ciencias educativas, "desaprender", es, no sólo un fallo conceptual por no consultar el sentido del aprender, sino precisamente, la demostración siempre validada de la fortuna del ser humano de dar nuevos sentidos a su realidad, por tanto nuevos significados, en su continua e irrestricta posibilidad de aprender. Desaprender que desde algunos planteamientos sería otorgar nuevos significados a su interpretación del mundo, es como hemos dicho aprender.

Ahora bien, según Hamilton la investigación desde la perspectiva ecológica incluye los siguientes cuatro criterios:

- Atención a la interacción entre las personas y sus medios. (No en términos de dependencia causa efecto, sino en cuanto reciprocidad).
- Considerar la enseñanza y el aprendizaje como continuamente interactivos, en vez de aislar unos pocos factores del sistema y etiquetarlos como "causa" y "efecto".

- El aula como parte constitutiva de un sistema mayor: la escuela, la familia, la comunidad, la cultura, los cuales influyen en lo que se puede observar.
- Considerar fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes (Hamilton 1983, citado por Shulman, 1989)

Esto implica que el docente requiere para crear ámbitos de aprendizajes, conocer los puntos de partida de la significación de los estudiantes de sus realidades a fin de orientar y fomentar los intercambios y negociaciones de significados entre los alumnos y el conocimiento (mediado por el docente) «... de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes» (Gimeno y Pérez, 1997).

El papel del docente no debe, ni puede minimizarse, pero tampoco se puede reducir el aprendizaje a un proceso de asimilación de contenidos y significados impuestos, sin tener en cuenta los conceptos y significados que posee el alumno. En el marco del aula el docente orienta y prepara los intercambios académicos entre los alumnos y los alumnos y el conocimiento, de manera que fluyan y se expresen los significados producto de su cotidianeidad. Es precisamente en este intercambio, donde se crea y se transforman los significados con los cuales se llega al aula.

El modelo proceso producto por su pretensión técnica limita las posibilidades de una intervención educativa, puesto que no puede ni debe considerarse el hecho educativo como una mera aplicación de recetas y estrategias “previamente comprobadas” que sin consultar las realidades particulares del contexto puede lograr iguales resultados (“eficientes”) en virtud de una intervención predecible y algorítmica. Esta perspectiva de la didáctica instrumentaliza la acción docente, poniéndola a merced de “verdades externas” a las cuales le debe fidelidad para lograr resultados esperados. Estas perspectivas son consideradas por Schön (1983) como *racionalidad técnica* y por Habermas, (1971) como *razón instrumental* (Citados por Gimeno y Pérez). Esta perspectiva es además reduccionista, dado que concibe al docente como un pasivo seleccionador de medios y procedimientos y a la capacidad de interpretar y aplicar mecánicamente una estrategia determinada, producida en contextos y realidades externas, por un experto que generaliza resultados de investigaciones presentándolas como universalmente válidas, la cual al seguir los procedimientos, se producen los resultados esperados.

Ahora bien, la importancia de la interdependencia de los distintos factores que intervienen en la vida en el aula son decisivos cuando se producen aprendizajes en el alumno y el grupo de alumnos como también en el profesor. Para Gimeno y Pérez la “compleja red de influjos” que configuran la vida real en el au-

la deben ser comprendidas por el maestro en tal medida que le permitan desarrollar los procesos de negociación para regular los intercambios.

A partir del reconocimiento de la vida en el aula como una realidad sistémica complejamente estructurada y funcionalmente organizada, se construyen modelos de interpretación que den cuenta del fenómeno respondiendo a las características y dinámicas de dicha realidad. Un modelo unifactorial y funcionalmente limitado, no podría ser suficiente para interpretar la riqueza de elementos e interacciones que constituyen los procesos de la vida en el aula.

El modelo ecológico de acuerdo a la interpretación de Gimeno y Pérez, es una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza, la cual concibe la vida en el aula como intercambios socioculturales. Así mismo, para los autores este modelo asume los principales supuestos del modelo mediacional a saber: Recíproca influencia en las relaciones de clase entre profesor/a y alumno/a, énfasis en la persona como procesador activo de información e importancia de la creación e intercambio de significados. Se destaca la importancia del intercambio de significados que finalmente transforman el sistema de significados que cada uno posee en el marco de una institución que presenta intencionalidades (así como también los maestros y los alumnos) y una estructura organizativa que define un clima de las acciones que allí se dan y contribuyen al establecimiento de una

cultura que se da según el contexto particular y las experiencias particulares de sus protagonistas.

Para Gimeno y Pérez la vida en el aula constituye un complejo *sistema de intercambios sociales* que va más allá de lo cognitivo, donde el aula se transforma no sólo en un *espacio físico* sino *psicosocial* que definen comportamientos y límites a los mismos en virtud del contexto. Se considera el desarrollo de los sistemas de significados como resultado de procesos subjetivos en los cuales el alumno es sujeto activo creador y transformador de los mismos en las experiencias sociales educativas propiciadas por el docente, quien ha derivado su decisión de enseñanza, luego de conocer los niveles de significación existentes y evalúa su desarrollo guardando cuidado de que los mismos no sean necesariamente paralelos sino que se dan partiendo de las distintas realidades y diferentes y libres ritmos de desarrollo particulares de los alumnos.

El modelo ecológico responde a estas cuestiones teniendo presentes premisas como:

- La enseñanza en tanto práctica social, está referida a circunstancias históricas como espaciales y está cruzada por aspectos axiológicos que le dan una identidad y desarrollo propio según ésta y no desde valoraciones externas.
- Los medios no están supeditados a los fines, mucho menos si estos fines

son elaborados externamente. La calidad de la educación depende tanto de los medios como de los fines, son los procesos, quizá los que definen en última el fin y la calidad de la educación. Los procesos y medios educativos deben su razón de ser a las valoraciones que la comunidad le da a metas educativas.

- Los objetivos educativos adquieren sentido en la medida que respondan a las elaboraciones internas y no a las externas por que estas últimas pueden ser vividas sin la mayor importancia por los alumnos al estar alejados de su propia realidad. Los objetivos importados pueden estar desfases del contexto e historia y significados de la población objeto de educación, y, si la calidad se midiera por los logros de dichos objetivos, mostraría una ineficacia en relación con el objetivo externo propuesto, pero no en relación a la vivencia de los propios sujetos de la práctica educativa.

El enfoque ecológico presenta principios que están contenidos en elaboraciones de otros modelos, por lo que puede decirse que aquellos desde sus principios y postulados han contribuido a la estructuración de modelos más supraordinados como el ecológico, aun cuando subsistan y se distingan de éste. Así por ejemplo, Gimeno y Pérez señalan que en el *modelo mediacional*, para comprender lo que realmente sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe tenerse

en cuenta que «el alumno/a también influye en los resultados de aquellos procesos, como consecuencia de sus elaboraciones personales... el comportamiento del profesor/a así como los materiales y estrategias de enseñanza no causan directamente el aprendizaje, influyen en los resultados sólo en la medida en que activan en el alumno/a respuestas de procesamiento de información».

Para Doyle la vida en el aula ocurre en un espacio ecológico configurado por dos subsistemas, a saber: *la estructura de tareas académicas y la estructura social de participación*. El primer subsistema se refiere a el sistema de actividades que concretan el currículum y comprende las distintas tareas en las que se involucran los individuos, grupos o el colectivo del aula que adquieren significado según las intencionalidades que subyacen tanto para el profesor como para los alumnos, sean evidentes o no. La estructura social de participación según este modelo atiende principalmente cuatro ámbitos: «Las formas de gobierno que rigen los intercambios en el aula, el clima psicosocial que se establece y define las relaciones, los patrones culturales que determinan los hábitos, y la definición de roles y estereotipos individuales y grupales en torno a los cuales se establecen las expectativas y los comportamientos propios y ajenos» (Gimeno y Pérez). Los anteriores ámbitos según los autores se constituyen en factores de mediación de los mensajes y significados que se intercambian en el aula de clase.

Con todo, se revela que siendo la educación una función social, su vivencia implica esta característica. La clase como ámbito en la que se realiza la práctica educativa formal tiene el mismo carácter social; no únicamente en cuanto que son seres sociales quienes la viven sino también porque sus resultados son producto de esa misma esencia. Así, los valores, los significados, los patrones y guiones de conductas, las concepciones y el conocimiento se estructuran con arreglo a las dinámicas sociales que se suceden en la vida del aula.

Para Marcelo (1999) la *investigación ecológica* de la enseñanza, se plantea conocer: a) la naturaleza de las clases como ambientes de aprendizaje social y culturalmente organizados; b) la naturaleza de la enseñanza como uno, pero sólo uno, de los aspectos del ambiente reflexivo del aprendizaje, y c) la naturaleza y el contenido de las perspectivas y significados de los profesores y alumnos como componentes intrínsecos del proceso educativo. Tomando como punto de partidas estas consideraciones la investigación educativa exige el repertorio de diferentes técnicas y procedimientos para resolver las preguntas planteadas en el estudio de la clase. El programa de investigación ecológico como lo llama Shulman, entre otros, oferta muchas posibilidades para la comprensión de las experiencias del evento clase.

Vale la pena destacar que el entender la vida en el aula en términos de *intercambios socioculturales* representa una

perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza, lo cual permite caracterizar la clase como un *sistema social*, en el contexto del aula, que a su vez forma parte de un marco superior que es la institución y ésta en la comunidad a la que pertenece con el cual se interrelaciona. Este modo de observar los procesos que ocurren en el aula permite comprender los influjos socioculturales que tanto la sociedad y la propia institución despliegan en el mundo del aula, donde finalmente se manifiestan los intercambios que determinan las experiencias de los protagonistas de los aprendizajes. Los intercambios no son unidireccionales y unívocos sino interdependientes, es decir, de reciproca influencia entre los actores del acto educativo. Sin embargo, los intercambios no se dan en individuos pasivos sino que éstos actúan como *procesadores activos de información* adquiriendo considerable relevancia la *creación e intercambio de significados* que subyacen a los comportamientos.

Siendo esto así cobra sentido el valorar la cultura de los alumnos, su modo de expresarse y sus cotidianas experiencias dentro y fuera de la institución educativa. Así mismo el considerar sus intereses, sus deseos, sus necesidades, tanto en el abordaje de los temas como en el desarrollo de las actividades programadas. Al no observar estas premisas el docente podría no tener en cuenta que está formando jóvenes que enfrentan una importante etapa en su vida, en la que se están presentando grandes cambios tanto en su

intelectualidad como en su afectividad y sexualidad, igualmente en sus posiciones éticas, religiosas y políticas.

Hay que vincular los contenidos a situaciones naturales que impliquen la confrontación del alumno con tareas que se asemejen a las complejas situaciones reales de su cotidianidad (esto con el objeto de que los contenidos tengan significado para él). De igual manera, urge incorporar al desarrollo de la actividad académica, situaciones activas, que permitan una aproximación al conocimiento en forma vivencial, pues de esta manera, éste cobrará sentido en la medida que se constituye en herramienta que le permite intervenir sobre el mundo.

Puede afirmarse que en muchos casos las asignaturas se desarrollan sin atender el contexto y con poca o ninguna

articulación con el entorno, lo cual sin duda alguna, carece de significado para los estudiantes, en cuanto se ven como elementos aislados. Por esto, es importante contextualizar los aprendizajes, siendo necesario evadir el modelo que privilegia lo memorístico en detrimento de la aplicación a la resolución de problemas académicos y/o reales, la síntesis, la crítica entre otras, a través de la presentación de situaciones estructuradas que los incluyan. Estudiar, sólo porque hay que saber la materia, sin establecer sus relaciones críticas con la realidad es un sin sentido y no favorece en absoluto el aprendizaje, entre otras cosas porque como dice Martín lopez (2000) «pensar críticamente lleva necesariamente a la expresión correcta y honesta de lo que se descubre y de lo que se es»

Referencias bibliográficas

- Díaz Barriga, F. y Hernández R., G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Barcelona : Mc Graw-Hill.
- Escorcia, R.; Gutiérrez, A. y Mendoza, A. (2002) Categorías de pensamiento del estudiante sobre el evento clase. Santa Marta, 161p. Tesis de Grado (Magíster en Educación). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Departamento de Postgrado.
- Gimeno, S. y Pérez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. 6ª. Ed. Madrid : Morata.
- López, J. Martín (2000). *Desarrollo humano y practica docente*. México : Trillas.
- Marcelo, C. (1999). *Calidad y eficiencia de los profesores*. En Organización de Estados Iberoamericanos. *Una educación con calidad y equidad*. Madrid : OEI.
- _____ (1992). *La investigación sobre formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina : Cincel.
- Mellado, V., González T. y Díaz-Pinto, M. A. (1999). *Estudio longitudinal de las concepciones de*

estudiantes de maestro de educación primaria sobre la enseñanza de las ciencias. *Campo Abierto* No. 16, 57-77.

Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México : Fondo de cultura económica.

Shulman, L. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea*. En: WITTROCK, M. (Comp.) *La investigación de la enseñanza 1*. España : Paidós.

Notas

- 1 Esto es, al acervo acumulado histórica y socialmente en mandatos, patrones, prescripciones, proscripciones, construcciones y símbolos que median nuestra manera particular y comunal de relacionarnos, de relación interindividual y entre los individuos con la naturaleza y el paisaje no natural. Por la educación se mantiene y se modifica de generación en generación. «En última instancia la educación de un individuo es su transformación orientada hacia determinadas finalidades y obtenida mediante la explotación de situaciones apropiadas» (Not, 1979)
- 2 Obsérvese, que se ha utilizado la conjunción Enseñanza y Aprendizaje en lugar de la expresión Enseñanza guió Aprendizaje que se emplea comúnmente para designar estos fenómenos; mostrando, que si bien se trata de analizarlos cada uno como eventos dados en la acción educativa, no necesariamente existe una relación unidireccional y causal unívoca. Estos hechos presentan todavía aspectos desconocidos que precisan ser revisados y puestos a la luz por la ciencia pedagógica; pero puede decirse que entre ellos existe una independencia natural de acuerdo a como se le concibe: la enseñanza la ejerce el docente y el aprendizaje el alumno. ¿Puede existir una relación causal entre enseñanza y aprendizaje? Si, es posible, pero la dependencia no es absoluta. Enseñar por parte del docente, en un modelo que atiende la participación del estudiante, sería la promoción de experiencias: cognitivas, afectivas, corporales, psicológicas y/o sociales que tienen la pretensión de producir un aprendizaje en quienes participan y de la cual, ellos, los alumnos, están en posibilidades de aprender. Para estos últimos, aprender sería movilizar su mundo, transformar su realidad a partir de dichas experiencias en la medida que las mismas se acerquen a su campo experiencial y contextual donde éste, el alumno, participa enriqueciendo activamente desde su ser la actividad misma. Es posible, por tanto, que al enseñar, esto es, al diseñar un ámbito de desarrollo para el alumno, éste aprenda o no, o aprenda aquello que no hace parte de las “buenas” intenciones docentes, pero que tiene lugar. En acuerdo con Gimeno y Pérez, el aprendizaje sucede subjetivamente, porque cada uno se desarrolla según su propio estado; es decir, en función de su propia experiencia.
- 3 Incluso, en el marco de esa escuela y como producto presente de ella, todavía tenemos instituciones, maestros, estudiantes y demás actores de la “comunidad” académica que enseñan para el individualismo, la competencia. Lejos está todavía la escuela para y en la solidaridad.