



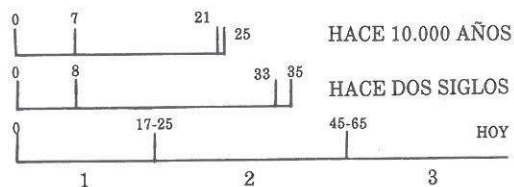
Aproximación a un enfoque integrador para el análisis de la actividad escolar

Amelia Alvarez
(Infancia y Aprendizaje)
Pablo del Río
(Universidad Complutense)

Algunas premisas informales para la investigación en la escuela

No caben grandes planteamientos en una exposición que debe ser breve y pretende ser concreta. Haciendo economía de ellos pero intentando contar con unas coordenadas mínimas de referencia que nos sirvan para situar la actividad escolar en una perspectiva evolutiva-cultural o histórico-cultural, nos limitaremos a llamar la atención sobre siete puntos que delimitan un poco la topología de nuestro pensamiento.

1. La prolongación biológica de la vida junto al desarrollo económico y tecnológico han producido la consiguiente prolongación del período de crianza o actividad formativa no económicamente productiva, junto al acortamiento relativo y proporcional de la etapa adulta productiva (figura 1).



1. Primer tercio vital de formación no productiva
2. Segundo tercio de edad adulta productiva
3. Tercer tercio, ancianidad o retiro

Figura 1. La prolongación del ciclo vital del hombre y su repercusión en la etapa formativa

2. Este lapso prolongado de crianza se desenvuelve primordialmente en el seno de instituciones (preescolares, en generalización creciente, primarias, con difusión casi total secundarias, en generalización también creciente, y universitarias con una difusión en rápido crecimiento). Unos 2/3 del tiempo de vigilia se pasan por las generaciones actuales en el entorno escolar.

3. En estos nuevos contextos de crianza se comienzan impartiendo disciplinas o destrezas consideradas imprescindibles para la futura actividad productiva (las 3 R de los anglosajones: lectura, escritura, aritmética) o para la integración en la propia cultura y marco social (religión, normas sociales). Pronto este núcleo se expande hasta cubrir una muestra o síntesis simplificada del conocimiento general acumulado por el hombre, organizado por disciplinas, para intentar últimamente una integración o globalización en un árbol de conocimientos menos estancos y susceptible de crecimiento y adaptación individual. En general, el conjunto de contenidos y procesos adquiridos en la escuela por la generalidad de la población mundial determinan un nuevo proceso evolutivo, ecológico y cognitivo que introduce cambios sistemáticos en el desarrollo cognitivo y social de la especie humana.

4. Al tiempo y con los cambios estructurales físicos, económicos y culturales que se dan en la sociedad, los marcos y modos de vida se alteran y con ellos el tipo de actividad de los miembros de cada uno de los tres tercios de

vida. Una de las consecuencias más significativas será la *pérdida por parte de la unidad familiar de buena parte de sus formatos educativos tradicionales* (los posibilitados por las comunidades pequeñas, la familia extensa, la compartición familiar de actividades productivas, la cultura limitada estable y específica de la comunidad, la presencia de los ancianos como etapa activa de crianza y nexos culturales etc.) que supondrá la nueva necesidad de *reaprender a criar y educar los hijos en un contexto distinto* y para un contexto aún más distinto.

5. Otra de las consecuencias de estos cambios será la aparición de *un nuevo subsistema de enculturización* (dentro del nuevo sistema general de enculturización-educación); el constituido por *la cultura vicarial* o por los contenidos y códigos transmitidos por los medios de comunicación de masas. El tercio de tiempo de vigilia -durante el curso-, que no

ocupa la escuela, será repartido por el entorno familiar con este nuevo subsistema en proporciones variables.

6. El entorno de la *actividad real* de niños y jóvenes se ve así a la vez *enriquecido simbólicamente y constreñido socialmente*, de modo que la actividad escolar de educadores y alumnos se desarrolla en un ámbito cerrado, transmitida por referentes simbólicos o simulaciones y ejemplificada en pseudoactividades o actividades formales.

7. Todo esto plantea la emergencia de un nuevo sistema de educación (formal + informal; explícita + implícita; individualizada + generalizada) que abarca tres subsistemas: familia y comunidad, escuela y medios de comunicación de masas. El currículum global de este sistema mantiene solapamientos contradictorios, omisiones reiterativas y una desorganización e incluso confrontación general (Figura 2).

SISTEMA DE EDUCACION

Curricula	Subsistema Escolar	Subsistema familiar y comunitario	Subsistema vicarial (m.c.m.)
Sistemas de representación			
Conocimiento del mundo			
Destrezas instrumentales			
Sistemas de valoración y dirección			

Figura II. El sistema educativo en el mundo actual.

Quizá sea una limitación metodológica de buena parte de los modelos de investigación educativa el analizar los efectos de los distintos subsistemas bien como globales, efectos del desarrollo, o como específicos de un subsistema, pero sin establecer las interacciones entre ellos y peso de cada uno. No podemos entrar aquí en problemas tan generales, pero trataremos de acercarnos a un análisis de la escuela que parta de este enfoque evolutivo global, sin aislar lo escolar del resto. Al tiempo será preciso conocer de verdad lo que acontece en la escuela y no sólo las variables considera-

das oficialmente relevantes a nivel educativo. Comenzaremos ocupándonos del propio escenario en que tiene lugar el hecho educativo.

El análisis del escenario escolar

La perspectiva denominada ecológica en psicología nació en buena medida como reacción al excesivo «experimentalismo» en boga en Estados Unidos. Los sujetos estudiados lo

eran en el laboratorio y los procesos estudiados lo eran en base a complicados dispositivos experimentales, conducidos por el experimentador. Aunque hoy día casi nadie dentro de la psicología defiende uno u otro modelo de análisis como excluyente y se tiende a considerarlos complementarios buscando en cada caso el más adecuado en función del objeto de estudio, en cualquier caso, el análisis «ecológico» de la conducta vino a refrescar y a plantear preguntas largo tiempo relegadas en la psicología occidental, todas ellas referidas al comportamiento que tiene lugar en los escenarios habituales donde transcurre la vida humana: el laboratorio permite aislar algunas de las variables de los procesos cognitivos y comportamentales que están en juego en la vida real, pero esto no siempre permite describir, predecir ni explicar la conducta de los seres humanos en su vida cotidiana.

Ante este excesivo recurso al laboratorio como único medio de contrastar hipótesis, nacieron en occidente dos enfoques que, aún siendo divergentes en su origen, tienen en común la preocupación por el estudio de la conducta en su medio natural. Uno es el enfoque etológico, cuyos métodos, fundamentalmente la tipificación de conductas, aplicados originalmente a la zoología, fueron pronto adoptados por la psicología y utilizados con interesantes resultados (Blurton, Jones, 1972).

Otro es el enfoque ecológico (Del Río y Alvarez, 1985), a nuestro modo de ver complementario del anterior, aunque los partidarios de uno u otro enfoque no lo admiten siempre así, enfoque que se plantea como objetivo, explícito y prioritario, efectuar una *descripción* lo más precisa posible de los hechos reales de la conducta humana, lo cual implica establecer los escenarios, hechos, sujetos y elementos de la vida del sujeto. Barker y Wright (1951) fueron los primeros representantes de esta escuela que intentaron describir esos hechos reales, levantando un inventario de las veinticuatro horas de la vida de un niño, lo que les permitió descubrir relaciones decisivas hasta entonces ocultas entre diversos factores no presentes en las investigaciones de laboratorio. Barker (1968) va a poner además de manifiesto mediante sus investigaciones, un efecto educativo crucial de la masificación escolar en la sociedad actual: en los centros escolares muy grandes y masivos, las oportu-

nidades de acción, de desempeñar papeles sociales, son mucho más limitadas que en los centros pequeños, donde –por ejemplo en una obra de teatro de curso– casi todos los miembros del centro pueden realizar una u otra tarea o ejercer responsabilidades individuales para la colectividad conocidas por todos. Las consecuencias serán claras: estos escolares procedentes de centros pequeños, muestran en la edad adulta mayor iniciativa, competencia y responsabilidad que los que pasaron por centros grandes. Barker denomina al efecto de la población excesiva *over-manning* (más hombres que puestos sociales de actividad) y al de la población escasa *under-manning* (menos hombres que puestos sociales de actividad). Bronfenbrenner (1979) por su parte, señala la escasez de modelos adultos en el entorno escolar actual separado de la variada vida real, lo que repercute en una escasez de roles a imitar (rol-taking) por el niño en la escuela actual y desembocará por tanto en una pobreza en el repertorio de roles o papeles sociales a desempeñar (rol-playing).

El análisis ecológico describe pues, los escenarios habituales de la vida humana distinguiendo dos componentes fundamentales: el medio físico (*milieu*) y las pautas de conducta que se dan en él. La adecuación o ajuste entre ambos recibe el nombre de *sinomorfia*. Así, a un determinado medio corresponde siempre una determinada conducta en ese escenario determinado. Por poner un ejemplo, el pupitre de un alumno (medio físico) ajusta con la forma de conducta de sentarse, el aula dispuesta en pupitres inamovibles ajusta con determinadas pautas de conducta (estar sentado y escuchar, leer, o escribir) y no con otras (hacer juegos y tareas de grupo), etc. A estas pautas de conducta también se las denomina «programas». Es evidente que un medio diseñado para un programa, no siempre es válido (sinomórfico) para otro y que la variación de uno u otro determinará ajustes necesarios cuya ejecución dependerá en último término del empeño de sus habitantes por efectuarlo. Sin embargo, lo habitual será que se produzca un ajuste progresivo entre medio y programa.

Gump (1977) plantea que en las instituciones escolares se está dando a menudo un matrimonio forzoso entre el programa y el medio que no siempre resulta en una progresiva adecuación mutua, de modo que uno de los

dos debe renunciar a los fines para el que fue diseñado.

Vamos a poner dos ejemplos del ajuste o desajuste entre medio y programa, uno tomado del propio Gump (1977), y otro de nuestra propia experiencia citada más adelante.

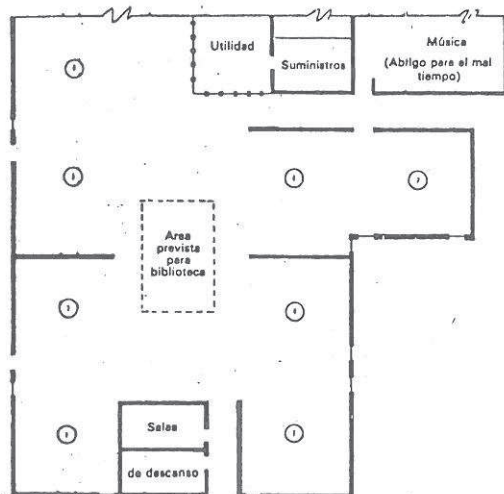


Figura 3
Áreas de arquitectura abierta
para los niños más pequeños
(Cursos 1-4) antes de ser ocupadas

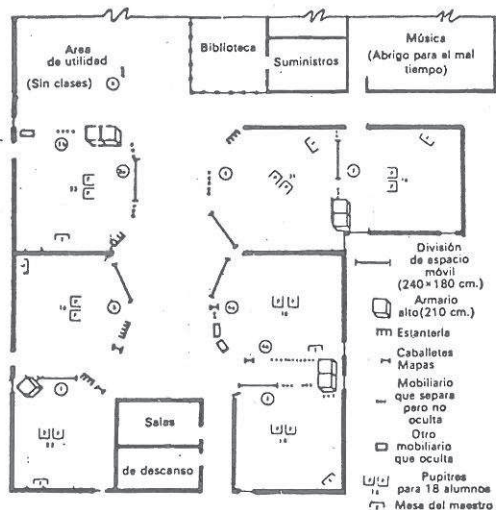


Figura 4
Área de Arquitectura abierta
para los niños más pequeños
(Cursos 5-8) dos años después de ser ocupada

Gump expone el análisis de una escuela en Estados Unidos, la escuela C, que se mudó de un edificio en el que se venía desarrollando un programa educativo tradicional en un edificio de diseño cerrado (es decir, aulas con puertas y espacios determinados para actividades determinadas), a un edificio acorde con la nueva tendencia arquitectónica de «espacios abiertos» (Figura 3). Al cabo de dos años el aspecto que presentaba el área para los niños más pequeños era el que muestra la Figura 4. Aunque para más detalle remitimos a los asistentes a la versión en castellano del trabajo de Gump en el que cita esta investigación, no queremos dejar de resaltar el hecho de que los habitantes de este escenario llevaron a cabo ajustes tanto en el medio, lo que se aprecia claramente en la figura, como en el programa por ejemplo en el aula de música la profesora tuvo que adaptarse al medio físico del aula, que no era plana, sino escalonada, y poner en marcha una serie de ejercicios de baile no previstos en su programa. Estos cambios conformaron un nuevo modelo no explicitado previamente.

En otros casos, la rigidez de los planificadores del medio (y/o del programa) hace renunciar a los habitantes del escenario a importantes objetivos educativos. Por ejemplo en el caso de la modificación de los programas de una segunda lengua en un centro escolar que expandremos más adelante y que se basa en la adquisición por parte de los niños del inglés de modo natural y en contextos y actividades significativas para ellos, la disposición de los elementos del medio en aulas cerradas con pupitres inamovibles imposibilita la implantación de actividades y formatos imprescindibles para el éxito del programa, lo que puede provocar la suspensión de dichas actividades y el recurso al formato de clase maestro-expositor/alumnos oyentes transigiendo con elementos indeseables (como el monopolio de las tareas de papel y lápiz, copia, etc.) que pueden dar al traste con el diseño completo de la programación.

Con esta breve exposición, creemos que ha quedado implícito que la definición real de un programa no se limita pues a su formulación teórica o verbal y ni siquiera a contar con escenarios apropiados, sino que requiere la organización y ejecución de determinadas acciones por parte de los sujetos que intervienen en él. Veamos algunos aspectos de este punto.

Escenario y actividad infantil

Hemos visto antes que lo habitual es un ajuste o sinomorfia entre medio y programa. Obviamente, tanto este escenario pre-formado, como el repertorio también preformado de lo que podríamos denominar «argumentos de actividad docente», así como el *attrezzo* o material disponible, y el propio estado de los actores, condicionan la obra que se va a representar en el aula y en la que sin duda los alumnos actuarán, atenderán y entenderán con diversa fortuna.

Pero el niño es el mismo personaje dentro y fuera de la escuela, y los contenidos y competencias que adquiere en un entorno u otro le acompañan, a cualquiera de los otros y guían su conducta o le resbalan al cambiar de un sistema a otro según diversas causas. No podremos analizar pues aisladamente la actividad del niño en la escuela si no analizamos y nos planteamos su actividad general como un todo conformante. Nos tenemos que preguntar: ¿qué actividades se desarrollan en la vida del niño? ¿Cuáles de ellas son las más significativas para él? ¿Cuáles de las que se desarrollan en la escuela están en ese grupo de significativas, sean o no actividades de «clase»? ¿Cuáles de las actividades significativas que no se desarrollan en la escuela pueden incorporarse a ella rediseñando la educación? ¿Hasta qué punto el diseño previo de la escuela (a los niveles físico, social y curricular) marca y condiciona la actividad del niño en ella? (dominio del escenario sobre el programa). O bien, ¿hasta qué punto un diseño de la actividad significativa del niño lleva a establecer o modi-

ficar el diseño físico, humano y curricular de la escuela? (dominio del programa sobre el escenario).

Se ha podido comprobar por muy diversos autores la rigidez y aislamiento habitual de los escenarios escolares (no achacable sin embargo a la escuela, o no exclusivamente) así como la rigidez de los programas y su falta de anclajes constructivos en el medio real. Sin duda es preciso ir más lejos y tratar de analizar las actividades existentes totales del niño (dentro y fuera de su centro), ligadas a marcos, contenidos y formatos comunicativos que las definen, para a partir de ahí diseñar nuevas actividades educativas en que se incorporen escenarios, contenidos y personajes, alrededor de actividades significativas que expandan la Zona de Desarrollo Próximo del niño (la franja entre lo que el niño hace por sí mismo y es capaz de hacer en interacción con el adulto).

No siempre las actividades y formatos existentes son adecuados. En la mayoría de los casos están autolimitados a esquemas rígidos que empobrecen y dificultan la adquisición integradora de conocimientos, aunque sin duda posibilitan la disciplina y el mantenimiento de la difícilísima rutina escolar en centros grandes, en grupos grandes y con medios pequeños.

Contestar a las preguntas que nos hacíamos en el párrafo anterior constituye un programa muy ambicioso no sólo a nivel teórico y metodológico general, sino al nivel aplicado de la concreción a una sola región o un solo centro escolar.