

## Espacios educativos y sistemas de formación (Metodología ecológica y organización educativa)

**Jaime Oliver Jaume**  
Universitat de les Illes Balears

Correspondencia  
**Jaime Oliver Jaume**  
Facultat d'Educació  
Departament de Ciències de l'Educació  
Campus Universitari  
Edifici Guillem Cifre de Colonya  
Cra. de Valldemossa Km. 7'5  
07122-Palma de Mallorca  
Tel. +34 971 173 144  
Fax +34 971 173 190  
doej0@clust.uib.es

### RESUMEN

Quedan identificados, desde la metodología ecológica, ocho categorías de espacios educativos (físico, social, temporal, psicológico, institucional-aula, institucional-centro, conceptual, supranacional) como posibles contextos o escenarios en los cuales determinados aspectos de la Organización Educativa adquieren una nueva dimensión. Este enriquecimiento metodológico apunta a una mejor formación del profesorado para aplicar en los centros educativos los principios del desarrollo organizacional.

**PALABRAS CLAVE:** Organización, flexibilidad, espacio ecológico, colegio como unidad ecológica.

---

### Educational spaces and formation systems (Ecological methodology and educational organization)

#### ABSTRACT

Eight categories of educational spaces (physical, social, temporary, psychological, classroom-institutional, school-institutional, conceptual, supranational) are identified, from the point of view of the ecological methodology, as possible contexts or scenarios in which certain aspects of the Educative Organization acquire a new dimension. This methodological enrichment tries to achieve a better teachers training; and to apply the principles for a better school organization development.

**KEYWORDS:** Organizations, flexibility, ecologic space, school as an ecologic unit.

## 1. Introducción

La optimización del desarrollo curricular de la Organización Educativa implica la optimización de los contenidos, de la metodología y de los contextos.

La optimización de los contenidos, fundamentada en su coherencia, actualización y apertura, debe garantizar su nivel científico y su funcionalidad, según criterios de conexión con el ámbito de lo real y de utilidad para su análisis, comprensión y transformación.

La optimización de la metodología apunta hacia la superación de la perspectiva meramente descriptiva, nocionista, practicista y peyorativamente académica, que sustituye por el análisis de caso el método contextual, las estrategias de investigación-acción, la interdisciplinariedad y el enfoque didáctico-ecológico.

La optimización de los contextos considera como objetivos propios la mejora de los planes de estudio, la profundización en los aspectos institucionales y la perspectiva de la formación permanente.

Esta aportación se inscribe en la línea de la optimización de la metodología y pretende sistematizar y fundamentar algunos aspectos de la metodología ecológica, próximos a la perspectiva sistémico-cibernética (Sanvisens, 1983) y al método contextual, considerado como su grupo diana tanto al colectivo de profesores en período de formación inicial teórico-práctica como a posibles colectivos de profesores en ejercicio en la perspectiva de su formación permanente, insistiendo, además, en las características propias de la Organización Educativa, síntesis teórico-práctica y ámbito comprensivo del último estadio de la educación, radical evaluador indicativo de todo el proceso educativo en el cual confluyen todas sus variables.

## 2. La organización educativa como estudio de ecosistemas

La terminología ecológica se refiere reiteradamente, con diversas connotaciones, al concepto de espacio, entendido como soporte de unas formas determinadas de vida (biotopo) y al concepto de comunidad de organismos vivientes instalados en un espacio concreto (biocenosis). Trasladando estos conceptos al ámbito educativo tendremos:

- a) un biotopo educativo, infraestructura material;
- b) una biocenosis educativa, comunidad de educadores y educandos;
- c) una relación entre ambos o ecosistema educativo (Colom, 1986).

Si bien, como más adelante se verá, la dimensión física del espacio no agota su significado ni explota todo su contenido emblemático, la Organización Educativa la considera punto de partida de posteriores análisis y marco referencial obligado para la comprensión de otras dimensiones (conceptuales, ideológicas, psicológicas, sociológicas, etc...). En este sentido, la territorialización educativa y el diseño educativo constituyen dos de las aplicaciones más inmediatas de la dimensión física del espacio.

Entiéndase la territorialización educativa como la planificación escolar, de acuerdo con las características de hábitat o comarca, considerando a ésta como un ecosistema amplio en el que se sitúan los ecosistemas educativos, y el diseño educativo como diseño o creación de espacios para favorecer la acción pedagógica en sus diversos niveles (Colom, 1986).

El análisis de las dimensiones espaciales de la calidad educativa conduce necesariamente a la caracterización de sociotopos (Fuster, 1983), o sea constelaciones típicas de condiciones de vida delimitadas en el espacio, en los cuales los niveles de industrialización y de urbanización, las características económicas y las pirámides profesionales y ocupacionales aparecen como defintorios de sus perfiles. La problemática de la relación centro-periferia, de la caracterización de espacios socio-culturales y lingüísticos definidos, el concepto de distrito y de comarca escolar, la tensión regional-nacional-estatal, la planificación educativa, el estudio de la ubicación de los centros de formación, institucionalizada o no, y las redes de centros de animación socio-cultural son aspectos y ámbitos necesariamente relacionados con la metodología ecológica y condicionados por la existencia de sociotopos.

Cabe definir, también, la dimensión temporal y "definir las unidades espacio-temporales que constituirán los concretos de referencias: los territorios" (Furter, 1983), considerando, así, al tiempo -historia- como un contexto o como parte de él. No es idéntico, en efecto, un espacio concreto treinta años antes o treinta años después.

No puede marginarse de la metodología ecológica el análisis de los microespacios: los individuos y sus relaciones en grupo, posibilitadores de una dinámica de comunicación y de interacción a pequeña escala. Se trata del espacio psicológico, ámbito de las relaciones transaccionales que constituyen la infraestructura humana y personal de la Organización Educativa, (la importancia de la interacción individual y grupal y del factor humano, en general, en el conjunto de las teorías de las organizaciones está suficientemente analizada).

El aula, por otra parte, constituye el espacio o unidad ecológica primaria en la cual se desarrolla la práctica educativa a nivel institucional.

"El aula representa, sin duda, el lugar de trabajo y el entorno ecológico natural en el que el profesor desarrolla sus funciones docentes, experiencia su profesión, ha de tomar decisiones interactivas y, en gran medida, el medio preferente y más inmediato para su aprendizaje y desarrollo profesional. Consiguientemente, es de suponer, al igual que ocurre con los sujetos humanos en relación con sus respectivos medios, que el profesor, como profesional, desarrolla su modo de conocer y pensar en referencia e interacción clara con dicho entorno". (Escudero, 1986, 195).

Desde la perspectiva de la comunicación educativa el aula ha sido considerada como un contexto necesariamente condicionante y enriquecedor. La forma (rectangular, poligonal, circular, adaptable) y las dimensiones (suficientes o insu-

ficientes) del aula; las características del mobiliario; la distribución de los subespacios internos y la ubicación del profesor y de los alumnos en ellos (según criterios de simetría o asimetría, de jerarquización, de enfoque metodológico-participativo); los materiales usados en la construcción; la decoración; la iluminación; la escasez o abundancia de recursos didácticos; las características climáticas; la conservación y el mantenimiento, etc.; todo ello, en conjunto, configura un espacio de aprendizaje muy complejo, sin duda decisivo como elemento definidor del llamado "currículum oculto" y creador de un ambiente polivalente, marco de la praxis cotidiana (Grant, 1978; Trilla, 1985; Loughlin y Suina, 1987).

"En cambio, la nueva perspectiva que se quiere patrocinar se ocupa principalmente de conjugar las variables "comportamiento" y "condiciones ambientales" entresacando, por ello, sus mutuas interdependencias." (Colom, Sureda, Salinas, 1988, 165).

Sin embargo, el centro educativo es considerado, con razón, la unidad básica de referencia desde una metodología ecológica más reflexiva y coherente. El análisis del comportamiento del profesor y de los alumnos en el contexto del aula como el análisis curricular en este mismo contexto, se han demostrado totalmente insuficientes, metodológica y conceptualmente, para la comprensión, interpretación y planificación de la realidad educativa institucionalizada.

"Llevando el análisis ecológico hasta sus últimas consecuencias, la unidad-escuela tiene que entrar a formar parte de uno de los ejes contextuales ecológicos necesarios para entender el pensamiento y la acción de los profesores" (Escudero, 1986, 197).

"Frente a la mentalidad didáctica que restringe ese aprendizaje al que se agota en las materias o áreas del currículum, es preciso mantener una visión más ecológica del ambiente escolar como fuente de adquisiciones" (Gimeno, 1988, 107).

"Cerrar en los ambientes de aula como unidades ecológicas, y especialmente en sus condiciones psico-sociales, sin ver su relación con las peculiaridades organizativas e institucionales que afectan a toda la vida escolar, a cada aula en concreto y al desarrollo del currículum, es una visión miope que no puede comprender la inclusión de unos nichos ecológicos más amplios. Lo que impide plantear la necesidad de otros escenarios ambientales para la enseñanza, en función de otros modelos de organización de los centros" (Gimeno, 1988, 109-110).

"En qualsevol cas, el centre defineix un marc institucional que exerceix una influència real, positiva o negativa, sobre els alumnes i dhuc sobre els professors i els pares" (Darder y López, 1985, 8).

En este mismo sentido y desde la perspectiva de las estrategias de la innovación, se constata el absoluto protagonismo del centro y, consecuentemente, se reclama una nueva mentalidad y una mayor valoración de su entidad.

"Aunque el espacio más decisivo para el desarrollo de la innovación hay que situarlo en las aulas, y todavía más específicamente en los procesos interactivos de enseñanza ó aprendizaje, la realización efectiva de un proyecto de cambio está en función de la concurrencia de múltiples factores y condiciones. Las coordinadas organizativas más inmediatas, la escuela como organización, representan, sin duda, el contexto probablemente más decisivo para la facilitación o inhibición de las innovaciones. Puede afirmarse, en este sentido, que la escuela constituye el nicho ecológico natural y más influyente en el devenir de buen número de proyectos de cambio educativo.

Esto es así porque en realidad la escuela, como organización, representa la institución educativa formal encargada de posibilitar al individuo procesos y experiencias educativas estables, permanentes y continuas. Es la escuela la unidad educativa formal por excelencia, no es el aula ni el profesor aislado y particular" (Escudero, 1988, 89).

"El poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se puede lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados. La unidad primaria de coordinación y apoyo es la escuela" (Stenhouse, 1987, 222).

"La aceptación de la actitud aquí señalada: el que la escuela constituye la unidad para el desarrollo y asimismo la unidad de autonomía profesional, tiene grandes consecuencias para el apoyo a la escuela. Significa que entidades de apoyo han de procurar ayudar a las escuelas a constituir dinámicas de perfeccionamiento autónomo y autocrítico. Y esto quiere decir que quienes prestan apoyo no pueden, simplemente, sacar a las personas fuera de las escuelas para su perfeccionamiento; deben visitar los centros y afrontar los problemas allí donde se presentan y dentro de su contexto" (Stenhouse, 1987, 245).

Resulta, pues, evidente la caracterización del centro educativo, más que el aula, como unidad global configuradora de percepciones y realidades en profesores y alumnos y como ámbito -espacio- propio del desarrollo curricular. Esta significativa coincidencia merece unas reflexiones que, a su vez, contienen propuestas alternativas en algunos de sus niveles.

a) Tanto los planteamientos teóricos como la praxis y la investigación en el ámbito educativo no pueden fundamentarse, exclusivamente, en criterios o perspectivas didácticas, psicológicas, sociales o culturales. Los aspectos organizativos, en el contexto del aula, de una parte del centro educativo o de la totalidad del

mismo, constituyen una parte substancial de la práctica educativa institucionalizada, cuyo olvido o minusvaloración ha dificultado el correcto análisis del hecho educativo o ha conducido a interpretaciones inexactas del mismo, promoviendo un discurso pedagógico parcial y sesgado. Por ello, la perspectiva organizacional debe formar parte, a nivel teórico y práctico, de cualquier aproximación a la realidad educativa.

b) En el centro educativo en su totalidad (y no una parte del mismo o el aula) el que debe ser considerado como el "nicho ecológico natural" en cuyo marco tiene lugar el desarrollo curricular. Tanto las adquisiciones de conocimientos como de habilidades de todo tipo y de valores (conviene tener bien presente la doble perspectiva de "currículum manifiesto" y "currículum oculto") se realizan en el contexto del centro como tal. Desde la adquisición de las habilidades sociales hasta la permanencia en una situación de motivación, por citar sólo dos aspectos del desarrollo curricular, más tienen que ver con los estilos de entradas y salidas del centro, con las actividades propias de los tiempos de descanso, con la administración general de los recursos didácticos, con la tipología del comportamiento organizacional global (en cuyo marco debe analizarse el clásico y cotidiano problema de la disciplina), con la administración del espacio y del tiempo por el conjunto de profesores y aun con la existencia o no de "un estilo propio del centro" (recuérdese la relación de las innovaciones fundamentales para la Educación General Básica contenidas en las Orientaciones Pedagógicas para dicho nivel del 2 de diciembre de 1970) que con la exclusiva dinámica de la clase. Por otra parte, tampoco puede olvidarse que la actitud y la praxis de cada profesor en el contexto de su propia aula están sensiblemente condicionadas por las características del Proyecto Educativo del Centro, por la ausencia del mismo o por nivel concreto de su puesta en la práctica.

c) La reflexión sobre el desarrollo curricular, en cualquiera de sus niveles o desde cualquiera de las perspectivas posibles, no explica ni agota toda la dimensión organizacional de los centros educativos. El proceso de toma de decisiones, los estilos de dirección, la planificación y la evaluación de centros, la gestión económica, la gestión administrativa, la comunicación y las relaciones humanas, la coordinación como gestión de recursos humanos, la administración del tiempo y del espacio, la dinámica de las reuniones, la motivación y el clima laboral, los conflictos de poder y organizacionales en general, el correcto funcionamiento de los departamentos, la interpretación de los grupos informales, la tecnología de los medios y las relaciones con el entorno, entre muchos otros aspectos de la gestión cotidiana de los centros educativos, precisan, para su adecuado análisis, desarrollo y optimización, de los planteamientos, análisis, desarrollo y optimización, de los planteamientos, análisis y técnicas que, desde finales del siglo XIX hasta nuestros días (y cada vez con más intensidad) configuran las aportaciones del conjunto de teorías organizacionales, desde los enfoques de la escuela clásica hasta las elaboradas propuestas del management científico actual.

Todo ello, ciertamente, debe estar subordinado a las características y función de los centros educativos. Pero, precisamente para garantizar el correcto funcionamiento de estas instituciones, caracterizadas como "organizaciones complejas"

(Owens, 1976), resulta totalmente justificado, y aun necesario, ir más allá de la reflexión sobre el desarrollo curricular y fundamentar el desarrollo organizacional de los centros educativos, en la medida y a los niveles adecuados, en el conjunto de las citadas teorías.

d) Sería inadecuada la reflexión sobre el centro educativo como necesaria unidad global sin explicitar una referencia al primero de sus condicionantes: su dimensión física. El edificio escolar aparece, pues, como necesario objeto de análisis desde la perspectiva ecológico-ambiental. Urge sustituir una arquitectura escolar basada en los presupuestos casi exclusivamente higienistas de finales del pasado siglo y condicionada por criterios de ahorro económico, por un diseño de los edificios escolares desde una perspectiva multidisciplinar: la adaptación de los espacios a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje en el contexto de un entorno adecuado y enriquecedor, debería presidir e inspirar la construcción de los edificios educativos de forma sistemática y definitiva.

Cabe considerar, también, como espacios conceptuales o teóricos aquellos discursos metodológicos o ideológicos que definen, interpretan o analizan cualquier ámbito de la realidad. Una corriente filosófico-cultural, una perspectiva metodológica concreta, una determinada legislación o un sistema de creencias pueden constituir espacios no físicos, en cuyo marco sea necesario contextualizar algún elemento, situación o problema de la Organización Educativa.

Y, finalmente, la Organización Educativa exige una referencia a macroespacios. Grupos de países de determinadas características o grandes unidades geopolíticas (países industrializados, países en vías de desarrollo, países de la órbita capitalista, países de la órbita socialista, agrupaciones internacionales basadas en criterios económicos, lingüísticos, culturales, etc...) constituyen contextos que condicionan los sistemas educativos en ellos comprendidos y su práctica.

Por todo ello, y en síntesis, cabe considerar a los siguientes espacios como posibles contextos o escenarios en los cuales determinados aspectos de la Organización Educativa adquieren nueva dimensión, rigor y sentido, desde la perspectiva de la metodología ecológica:

- Espacio físico (biotopo)
- Espacio social (sociotopo)
- Espacio temporal (contextualización histórica)
- Espacio psicológico (microespacio)
- Espacio institucional (aula)
- Espacio institucional (centro educativo)
- Espacio conceptual (discurso teórico o legal)
- Espacio supra o internacional (macroespacio).

### 3. Metodología y formación (inicial y permanente) de los profesores

Si, como pensamos, el profesor debe actuar más como animador e investigador del entorno y como motivador y puente entre el medio ambiente de la población escolarizada y el mundo científico y cultural (Oliver, 1981) que como transmisor y reproductor apriorístico de los contenidos que de este mundo dimanan, ello justifica algunas exigencias al propio profesorado, de una parte, y al currículum de formación, de otra.

En cuanto al colectivo de profesores, su conexión con el entorno propio -ecosistema global- del centro educativo al cual están adscritos (centro = nicho ecológico natural), podría concretarse en:

- dominio de la(s) lengua(s) maternas del alumnado y de la lengua territorial de la comunidad;
- conocimiento de la realidad natural y socio-cultural ambiental del centro escolar;
- actitud positiva y abierta hacia el citado entorno y hacia su papel de animador e investigador del mismo;
- participación en la vida comunitaria extra-escolar.

En cuanto al currículum de formación inicial de los profesores, cabría señalar las siguientes características:

- atención prioritaria a las áreas de Ciencias Sociales y Naturales (una vez garantizado el nivel adecuado de madurez lingüística);
- fundamentación de los aprendizajes en las técnicas de estudio de campo y similares (conocimiento del entorno *in situ*; excursiones y viajes; centros de recursos y granjas-taller; colonias; centros de animación socio-cultural, etc...);
- optimización de las materias del currículum, tanto en sus contenidos como en su metodología, desde la perspectiva ecológica;
- desarrollo de los períodos de prácticas y de los primeros años de ejercicio profesional integrados en una planificación espacio-temporal adecuada, según los criterios de comarcalización educativa (Varios, 1983).

En cuanto a la adecuada formación (inicial y permanente) del profesorado para convertir en una realidad la caracterización del centro educativo como "nicho ecológico natural" resulta inevitable la referencia a su preparación específica en Organización y Gestión Educativas.

"No se obtienen el debido rendimiento de las personas ni el progresivo perfeccionamiento en la realización de sus funciones al faltar una labor de equipo (a nivel directivo y a nivel de profesores). Se deja notar en muchos casos la inexistencia de equipos de dirección específicamente formados para esta función, muy distinta de la propia del profesorado, ya que requiere una mentalidad gerencial y un



conocimiento de las técnicas de dirección de las empresas educativas".

Esta valoración, contenida en la injustamente olvidada publicación del Ministerio de Educación y Ciencia (1969, 72) conocida como *Libro Blanco* referible a cualquiera de los niveles educativos, subraya acertadamente la importancia de los aspectos organizativos en el desarrollo curricular. Valoración a la que, por cierto, no se ha tomado suficientemente en serio en las décadas de los años setenta y ochenta, resultado imprescindible su reconsideración (Moratinos, 1984).

Desde diferentes instancias y por diversas motivaciones se insiste en la formación del profesorado en este sentido. Sirvan solamente dos constataciones como ejemplo. Durante el mes de noviembre de 1987 tuvo lugar en Madrid (en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado *María Díaz Jiménez*) el *I Encuentro Nacional de Profesores de Organización Escolar*, siendo una de sus acertadas conclusiones la irrenunciabilidad a la formación específica en esta materia dirigida a todo el profesorado y considerada materia fundamental necesaria en cualquier propuesta de currículum resultante de las reformas en curso. Por otra parte, el Centro de Profesores de Palma de Mallorca, en el contexto de su Plan de Formación Permanente del Profesorado para el curso 1988-89, señala en primer lugar este objetivo: "Estimular i donar suport a activitats de formació i projectes d'organització i gestió de centres, especialment adreçades a equips directius. Participació de Professors d'un mateix centre. 2. Projectes de Professors d'un mateix centre referits a aspectes organitzatius, pedagògic i didàctics".

La formación específica del profesorado en Organización y Gestión Educativas, necesaria consecuentemente de la radicalización de la metodología ecológica, constituirá, sin duda, un significativo paso hacia la profesionalización del docente y una positiva contribución a su preparación para el análisis y la investigación de su práctica educativa (Fernández, 1988)

## Referencias bibliográficas

- Colom, A.J. (1986): "El enfoque didáctico-ecológico" en Morey Andreu, M. *Ecología y Universidad*. I.C.E. de la U.I.B. Palma de Mallorca. 35-45.
- Colom, A.; Sureda, J. & Salinas, J. (1988) *Tecnología y medios didácticos*. Cincel. Madrid.
- Darder, P. & López, J.A. (1985): *Elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'EGB*. Edicions 62. Barcelona.
- Escudero, J.M. (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación" en VILLAR Angulo, L.M. (Edit.) *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 185-226.
- Escudero, J.M. (1988): "La innovación y la organización escolar" en Pascual, R. (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea. Madrid. 84-99.
- Fernández, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Editorial Escuela Española. Madrid.

- Furter, P. (1983): *Les espaces de formation*. Presses Polytechniques Romandes. Lausanne.
- Gimeno, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- Grant, D. (1978): *El dominio de la comunicación educativa*. Anaya. Madrid.
- Loughlin, C.E. & Suina, J.H. (1978): *El ambiente de aprendizaje*. Morata. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid.
- Moratinos, J. (1984): *La dirección de la empresa educativa*. Anaya. Madrid.
- Oliver, J. (1981): *Los programas escolares y la investigación del entorno*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- Owens, R.G. (1976): *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Santillana. Madrid.
- Sanvisens, A. (1983): "Concepción sistémico-cibernética de la Educación" en Varios. *Teoría de la Educación. El problema de la Educación*. Límites. Murcia. 161-186.
- Stenhouse, L. (1987): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- Trilla, J. (1985): *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes. Barcelona.
- VV. AA. (1983): *La comarca escolar*. Editorial Escuela Española. Madrid.