

ANIMACIÓ

MAIG / AGOST 1987

**Revista d'Estudis
i Documentació**

**Escola d'Animadors
Juvenils**

4

*escola d'animadors
juvenils*
EAJ 

 **GENERALITAT VALENCIANA**
CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIA
DIRECCIÓ GENERAL DE JOVENTUT

El medi com a element d'Animació

12
AN
an

**El medi com a
element d'Animació**

Sumari

En Aquest Número **Pàgina**
7

ESTUDIS

Educación Ambiental: bases ecológicas y enfoque territorial
Ricardo Catalá Gorges 11

El entorno en la educación: una necesidad de los ciudadanos, un reto a los educadores y una responsabilidad de los administradores
Jaume Martínez Bonafé 33

Els Itineraris Didàctics un lloc per fer animació?
Ferran Zurriaga i Agustí 43

El cicloturismo: Una Alternativa de Tiempo Libre
Rafael Urios Grande 55

EXPERIÈNCIES

La Escuela Viajera; Descubrir y Convivir.
Diego Gómez García 67

La història com a instrument d'animació sòcio-cultural Anselmo Bodoque i Arribas	77
Programa d'ensenyament aplicat al medi natural Fèlix Estrela i Botella	87
La Animació Ambiental. Los Itinerarios. Grupo de Educación Medio-Ambiental Sierra Calderona	103
UN POC DE TOT	
Colonias de Verano en Galicia. Entre el pasado y el futuro. Xosé Manuel Cid Fernández	123
Congrés Internacional UNESCO-PNUMA sobre l'educació i la formació ambientals (Moscú, URSS, 17-21 d'Agost de 1987) Fèlix Estrela i Botella	131
QUÈ ÉS?	
I Congreso de Educación Ambiental.....	135
BIBLIOGRAFIA	141

En Aquest Número

Diguem adéu a l'any 1987 amb el número 4 d'Animació. Que aprofite també aquesta presentació per acomiadar i saludar als màxims responsables de la política Juvenil de la Comunitat Valenciana.

D'una banda agraïm a En Josep Antoni Ibars i Montero per l'ajuda que, des del primer moment, va dedicar a les tasques de l'Animació dels Joves i concretament a l'impuls d'aquesta revista. Els anys difícils de les transferències i de marcar les línies d'actuació futures han quedat endarrere, i el "Pla Jove" en constitueix el balanç i la projecció de futur.

Al mateix temps saludem l'actual Director General de Joventut Enrique Soriano i Hernández i l'animem en la difícil tasca de portar endavant una política de joventut que se situe on són els joves i que els facilite la inserció en una societat no sempre disposada a rebre'ls.

Al mateix temps que la celebració de l'any Europeu del Medi Ambient ens acomiadem de l'any amb un monogràfic dedicat al medi ambient com un element de l'animació. Cada vegada està més clar que tota Animació ha de nàixer i desenrotllar-se des dels propis entorns ecosocials on conviuen les distintes comunitats. Animació que té molt d'educació ambiental, ja que ambdues persegueixen una millora de totes les relacions ecològiques, incloent-hi les de l'home amb la Naturalesa i les dels hòmens entre ells. Les pàgines següents sugereixen, bé des de la reflexió, bé des de l'experiència vital, unes aportacions senzilles en el camp, no descobert totalment encara de l'Animació ecosocial.

8 En aquest número

A l'última pàgina hem confeccionat la relació de propers monogràfics per als qui vulguen enviar-nos col·laboracions. Si pensàveu que l'article no s'adiu no us desanimeu, perquè hem obert una secció nova "UN POC DE TOT" on publicarem aquells articles que tot i no tractar del tema monogràfic, siguen d'interès general.

Estudis

Educación Ambiental: bases ecológicas y enfoque territorial

Ricardo Catalá Gorgues
Director de l'Escola d'Animadors Juvenils. València

- * La Educación Ambiental como:
 - incidencia del medio en el que se realiza una acción determinada.
 - comprensión de la complejidad del medio ambiente natural y del *recreado* por el ser humano.
 - fundamentación ecológica, estructurada a partir del *modelo ecológico*.

- * El *Modelo Ecológico*:
 - la Ecología, ciencia de observación dinámica y relacional.
 - elementos funcionales del *modelo ecológico*: biotopo y biocenosis.
 - análisis del medio ambiente natural: esquemas de observación.

* *El impacto ambiental:*

- incidencia del ser humano en el medio ambiente natural.
- transformación, por la impronta humana, del medio ambiente natural.
- medio ambiente natural como *entorno*.
- el *entorno antropogénico*: configuración del ser cultural humano, que transforma el entorno natural y genera un nuevo entorno con aportes culturales.

* *Retraducción del modelo ecológico al campo de la Animación y el Tiempo Libre:*

- Animación y Tiempo Libre susceptibles de tratamiento educativo.
- el *modelo eco-educativo*: análisis del medio donde se lleva a cabo una intervención educativa.
- elementos funcionales del *modelo eco-educativo*: biotopo educativo y biocenosis educativa.
- aplicación del *modelo eco-educativo* en realidades de Animación y Tiempo Libre.

* *Enfoque territorial de la Educación Ambiental:*

- el medio como unidad territorial.
- dimensión cultural del territorio.
- fundamentación en el conocimiento de la realidad cultural: aplicación en el ámbito autonómico.
- nivel comarcal y local: la *eco-región*.

* *El modelo de análisis territorial:*

- identificación de los elementos constitutivos del territorio.
- proceso de análisis territorial.
- aplicación práctica del *modelo de análisis territorial*.

* *Una Educación Ambiental por el entorno.*

BASES ECOLOGICAS DE LA EDUCACION AMBIENTAL

¿Qué implicaciones tiene la Educación Ambiental en el campo de la Animación y el Tiempo Libre?. A esta cuestión planteada hay que responder con una nueva reformulación de lo que supone la Educación Ambiental, no supeditándola solamente hacia una actitud de protección del medio ambiente y, por esto, de sensibilización ante los problemas medio-ambientales, visión muy difundida actualmente, pero limitada y un tanto fatalista. La Educación Ambiental en el campo de la Animación y Tiempo Libre ha de partir de las siguientes consideraciones:

- la incidencia del medio en el que se realizan acciones determinadas
- comprensión de la complejidad del medio ambiente natural y del *recreado* por el ser humano, y
- fundamentación ecológica, estructurada a partir del denominado *modelo ecológico*.

Estas tres ideas, convenientemente articuladas, nos aportan una visión integrada del medio ambiente, cuyo tratamiento parte de la Ecología, ciencia que sustenta y conforma el ámbito de conocimiento de la Educación Ambiental.

La Ecología se nos presenta como una ciencia de observación dinámica y relacional. El concepto de Ecología, neologismo introducido por un zoólogo alemán llamado Haeckel, a mediados del siglo XIX, se entiende como una ciencia de observación de los seres vivos en relación con el medio en que habitan.

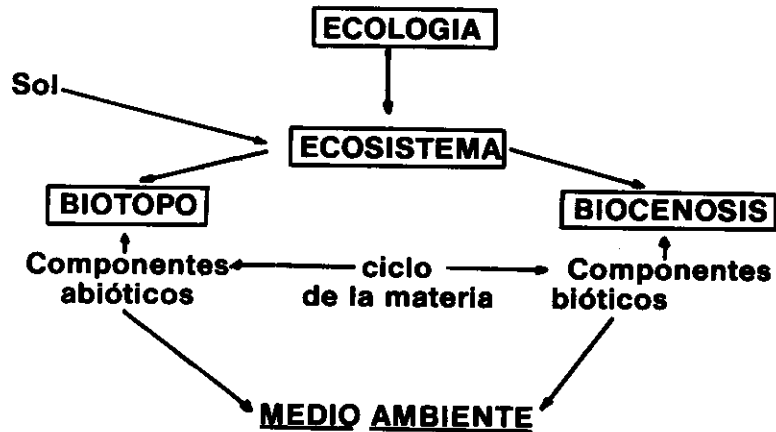
seres vivos ————— medio

La Ecología analiza la interacción entre los sistemas de seres vivos y el medio ambiente; es decir, la interrelación

de los propios seres vivos entre sí y con su medio, el cual se convierte en el condicionamiento externo a la vida y desarrollo de los organismos.

De este modo, los organismos están abiertos a constantes interacciones con el exterior, estableciéndose procesos complejos interconexiónados y diversos, con tendencia hacia un equilibrio constante.

Todo ello es posible integrarlo a través del *modelo ecológico*, que parte del estudio del ecosistema, donde se dan esas implicaciones entre los seres vivos y su medio, así mismo como las posibles interferencias entre ambos elementos.



(COLOM, A.: *Hacia una teoría del medio educativo... y Concepto de Educación Ambiental*)

La construcción del modelo, se inicia a través del concepto de ecosistema, que se define como el conjunto de una comunidad de seres vivos en su medio, que reciben del sol, como fuente de energía, toda su posibilidad de vida y de sobrevivencia.

El ecosistema se estructura en dos niveles funcionales y recíprocos, que son: el biotopo y la biocenosis. El *biotopo* constituye el sustrato físico del conjunto del ecosistema, o sea, el *espacio determinado que reúne las condiciones necesarias para la vida* y conformado por condiciones y elementos materiales, los *componentes abióticos*. La *biocenosis* es la *comunidad de organismos unidos por dependencias recíprocas que ocupan un espacio definido*, y que se conforma a través de los seres vivos, los *componentes bióticos*.

En el biotopo se dan una serie de elementos abióticos, como son: el suelo, los minerales, el agua, el aire, el clima, la luminosidad, la humedad, la presión, la densidad,...

Y en la biocenosis, los seres vivos o componentes bióticos con sus procesos vitales: los microorganismos, la flora, la fauna, las pirámides ecológicas, las especies, las poblaciones, las relaciones interespecíficas, la demografía, la supervivencia, la reproducción, la selección natural,...

Entre los componentes abióticos y bióticos se producen una serie de mecanismos de interacción mutua, en un flujo-reflujo continuado por el que se establecen cadenas o *pirámides de la vida*, que configuran el *ciclo de la materia*, estructurándose a partir de ellos, lo que se conoce por medio-ambiente, conjunto de factores y circunstancias que posibilitan la relación vital.

El *modelo ecológico* permite conocer el medio-ambiente natural, pudiéndose identificar y comprobar todos los fenómenos que tienen lugar en el mismo. Así, se estimula el interés por todo lo que acontece en el medio natural, acrecentando la sensibilidad hacia la naturaleza.

En el descubrimiento y conocimiento de la naturaleza, hay que procurar elementos de observación, delimitando y acotando los aspectos que se quieren reconocer. Para ello, se confeccionan y diseñan esquemas de observación del

medio natural. Según los objetivos que se pretendan, así se construyen los esquemas de observación, aplicables en actividades de descubierta, itinerarios, rutas, rastreos y otras.

El *modelo ecológico*, tal como se ha presentado, interpreta los fenómenos intrínsecos al propio ecosistema natural. Pero tenemos que introducir una nueva variable al modelo y que responde a la realidad medio-ambiental: es la integración del ser humano en el mismo, que si bien en un momento dado constituía un eslabón más del proceso vital, ha emergido, para con su actuación adaptarse, influir o transformar el medio-ambiente.

Y así aparece un nuevo concepto ecológico: el de *impacto ambiental*, que se define como la incidencia del ser humano, con todo su bagaje cultural, sobre el medio-ambiente natural.



A partir de aquí, entramos en un análisis diacrónico, es decir, desde una perspectiva histórica, sin dejar de lado la concepción ecológica, que nos aporta una visión clarificadora de las relaciones que adopta el ser humano respecto al medio-ambiente, pasando de una relación *simbiótica* con la naturaleza a una progresiva modificación y transformación del medio, todo ello determinado por la impronta cultural.

La cultura peculiar del ser humano, hace que éste emerja de la naturaleza, produciendo transformaciones constantes en los componentes bióticos y abióticos del medio en donde se encuentra inserto. Pero esta incidencia humana se manifiesta como reacción a factores ambienta-

les y que se va plasmando con la propia evolución humana.

Todo esto, nos lleva a replantear el medio natural en otro sentido y considerarlo como *entorno*, o conjunto de recursos cuya obtención plantea problemas para la actuación humana y, a la vez, de factores limitantes que hacen que las características de los factores varíen. El entorno se constituye como una realidad dinámica que permite que las adaptaciones también cambien y varíen. El entorno es, en resumen, una serie de recursos y factores limitantes.

El ser humano aprovecha una serie de recursos que le proporciona el entorno, pero simultáneamente aparecen una serie de factores que restringen las posibilidades de obtención de dichos recursos. Y es que ningún entorno ofrece las condiciones óptimas de adaptación.

Conforme la actuación humana va introduciendo nuevos aportes culturales que transforman los elementos constitutivos y primigenios del entorno, se va generando un *entorno antropogénico*, que incluyendo el medio natural transformado, añade nuevos aspectos propios del proceso humano: lo social, lo económico, lo ideológico y político, lo tecnológico, lo educativo, lo comunicativo.

El ser humano se sitúa a la par como integrante de la naturaleza y ser cultural, que ha construido nuevas claves de acción y relación con el entorno.

Uno de los procesos de relación que establece el ser humano con el entorno es el educativo, en el cual nos vamos a detener por su relevancia en la adecuación entre Educación Ambiental y Animación-Tiempo Libre.

En el campo de la animación y tiempo libre se llevan a cabo acciones de índole educativa, por cuanto dichas acciones tienden a la promoción social y cultural, así como estimular la iniciativa y participación circunscritos a un

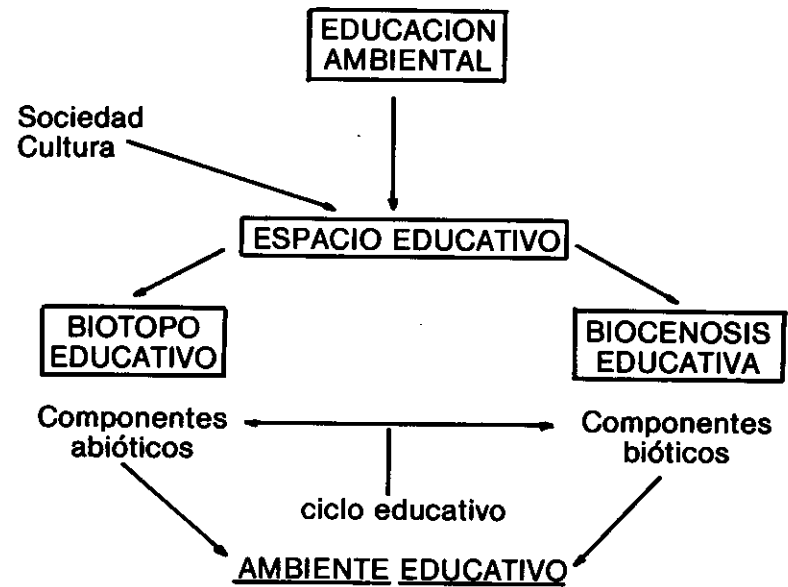
medio concreto. Por otra parte, la metodología propia de la animación en el tiempo libre, se apoya en una pedagogía activa, que se pone de manifiesto en los diferentes ámbitos de las prácticas sociales y culturales.

De todo ello se deduce que toda acción de animación supone una *intervención educativa*, supeditada a un medio dado, el cual exige un tratamiento y análisis que haga eficaz el proceso de intervención.

Y va a ser la concepción ecológica la que facilite el análisis del medio, puesto que el modelo ecológico, en sus conceptos y categorías, es retraducible en variable educativas. El ecosistema se convierte en *espacio educativo*, que recibe del universo social y cultural en el que se encuentra la energía necesaria y los aportes imprescindibles originadores del *ciclo educativo*.

Es el denominado *modelo eco-educativo*, que recoge las mismas relaciones conceptuales del modelo ecológico, pero orientado al entorno y medio educativo, lo que supone concretar ambientes conformados por aspectos sociológicos y culturales.

Modelo eco-educativo



(Colom, A: *Hacia una teoría del medio educativo... y Concepto de Educación Ambiental*)

El ecosistema pasa a ser el *espacio educativo*, que aglutina al biotopo y biocenosis educativos. El *biotopo educativo* se constituye como el *espacio determinado que reúne las condiciones necesarias y posibilitadoras de la educación*. Y la *biocenosis educativa* como la comunidad de personas unidas por dependencias recíprocas, que ocupan un espacio. De ese modo, los *componentes abióticos* pasan a ser las *condiciones y elementos materiales de la educación* y los *componentes bióticos* son los *sujetos humanos protagonistas de la educación*. Entre dichos componentes se establece el *ciclo educativo*, con incidencias recíprocas y

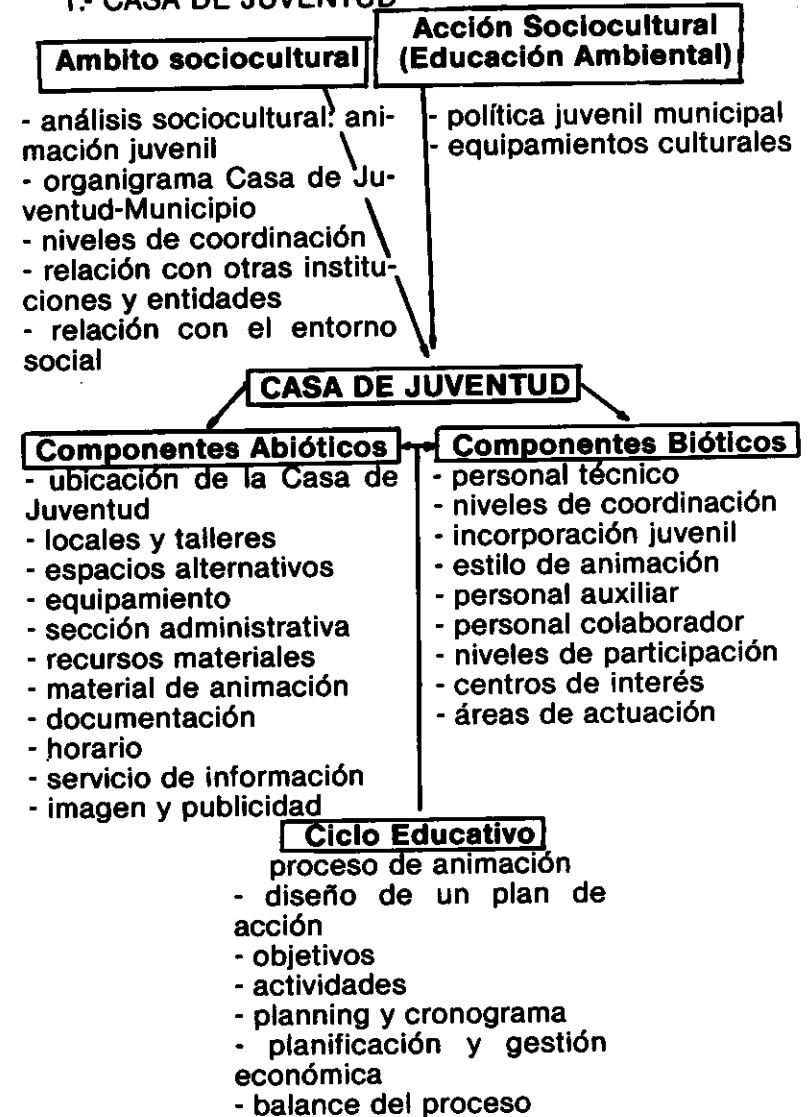
condicionamientos mutuos, que al final conforman el llamado *ambiente educativo*.

El *modelo eco-educativo* nos plantea una visión dinámica, optimizante y global del entorno, interrelacionando los elementos bióticos y abióticos, en un proceso de reversibilidad, entendiéndose, por tanto, el ambiente como *un sistema que recibe e integra las incidencias educativas*.

Su aplicación en el campo de la animación y tiempo libre nos abre nuevas posibilidades de conocimiento del entorno, facilitando la captación en toda su amplitud de las influencias e implicaciones del medio en donde se desarrollan acciones de animación. Y vamos a comprobarlo en la práctica al aplicarlo en determinados espacios de animación como Centros de Tiempo Libre, Casas de Juventud, Centros Cívicos y Sociales, Escuelas de Animación y de Tiempo Libre, Ludotecas, Centros de Vacaciones, Casals d'Espai, extractando los elementos que configuran tanto el biotopo como la biocenosis de cada espacio a analizar.

APLICACION DEL MODELO ECO-EDUCATIVO

1.- CASA DE JUVENTUD



2.- ESCUELA DE ANIMACIÓN Y DE TIEMPO LIBRE



3.- CENTRO DE VACACIONES: EL CAMPAMENTO



Enfoque territorial de la Educación Ambiental

En el análisis del entorno, hay que considerar la cultura como un aspecto clave del mismo, en el cual el ser humano se encuentra inserto. Este aspecto ha sido vivenciado, transmitido y reactualizado sucesivamente por el ser humano a lo largo de la historia. En la cultura nos basamos en la plenitud de experiencias elaboradas durante generaciones, produciéndose formas cambiantes que se manifiestan en variedad de culturas y en sus diferentes expresiones. Entramos así, en un análisis antropológico y cultural del entorno, en el que surge un nuevo concepto: el *territorio*.

Se considera al entorno como realidad territorial con identidad propia, que está enmarcada en unas coordenadas espacio temporales (situación histórica), delimitado territorialmente (ubicación geográfica) y diferenciado peculiarmente (rasgos peculiares).

Este enfoque territorial permite descubrir el sentido *cultural* del entorno, en el que se recogen todos los acontecimientos, actividades y obras del ser humano, los aportes culturales, que impulsan un desarrollo efectivo y pleno de nuestra acción de animación.

El *territorio* se define como unidad de hábitat o realidad espacial con la que se interrelaciona el ser humano. Esta definición asimila el planteamiento eco-educativo, investigando los elementos y aspectos culturales que inciden en la vida cotidiana del ser humano: sociales, políticos, religiosos, demográficos, laborales,...

La dimensión cultural del territorio tiene una aplicación concreta e inmediata en el conocimiento de una realidad cercana y de identidad para todos nosotros: el ámbito autonómico, ya que materializa unos aportes culturales propios. Una comunidad autónoma aglutina en sí diversas realidades territoriales, que a su vez la configuran como territorio,

ya que posee una unidad de hábitat común y comprende un espacio de los límites de incidencia directa de la propia comunidad.

Una acción de animación ha de fundamentarse en el conocimiento de la realidad cultural que le proporciona un territorio. El análisis de cada uno de los territorios que componen una comunidad autónoma, supone descubrir elementos diferenciadores a nivel cultural, desarrolla el sentido comarcal y local de la cultura como base para la proyección del sujeto, y el arraigo a una realidad de donde se emerge para llevar a cabo una acción transformadora.

De acuerdo con las variaciones culturales que se dan en un ámbito autonómico determinado, podremos diferenciar los diversos territorios, basado en una búsqueda e investigación de elementos locales, propios de una zona determinada y para, a partir de ellos, poder programar actividades de animación.

Los territorios, siguiendo nuestro planteamiento, tendrían una plasmación a nivel comarcal y local. La comarca es la unidad territorial que mejor expresa la relación ser humano-entorno y, a la vez, el espacio de definición más natural al propio ser humano, como asentamiento donde se reflejan sus costumbres, el acervo cultural y estilo de vida. La comarca se constituye en sistema ecológico: la *eco-región*, territorio en el que realmente se vive y se comunica, y en el cual se configuran las señas de identidad.

Después de estas consideraciones se presenta un *modelo de análisis territorial*, que parte de una investigación metódica, una visión del medio donde se va a insertar la acción, realizando una observación de los hechos y un análisis de los datos en su propio contexto. Y a la vez multidisciplinar, en el sentido de que, tanto a nivel de observación inmediata como en un análisis profundo, se da una proyección simultánea sobre las diferentes dimensiones

de la realidad sometida a investigación sin disociarlas, al contrario, interrelacionándolas.

MODELO DE ANALISIS TERRITORIAL

El esquema de análisis que se presenta es el siguiente:

- 1º Identificación de los elementos constitutivos del Territorio.
- 2º Proceso de Análisis Territorial.

Se establece, de ese modo, un fondo de datos territorializados que son de gran utilidad para conocer mejor la realidad del medio donde se desarrollará un proyecto o acción de animación y la aplicación de un programa de actuación secuencializado por etapas, habiendo fijado previamente unos objetivos prioritarios.

1º Identificación de los elementos constitutivos del Territorio.

En un nivel sociológico que recoge aquellos elementos básicos que nos van a permitir una mejor implantación del proyecto o acción, con descripción de características propias:

- 1) Población:
 - crecimiento poblacional
 - estructura de edades
 - nivel educacional
 - estructura profesional
- 2) Equipamiento:
 - educativo
 - cultural
 - tiempo libre

- deportivo
- sanitario

3) Asociacionismo:

- número de asociaciones
- nivel de asociacionismo
- número de afiliados
- objetivos y acciones
- grado de participación

4) Prospección de intereses:

- empleo del ocio
- expectativas

2º Proceso de Análisis Territorial.

Confeccionar una serie de fichas territoriales (codificación por fichas) que investiguen de las diversas dimensiones de la realidad, aquellos elementos culturales que inciden en la acción a realizar. El proceso es el que sigue:

- a) Elección del hábitat cultural: acotar el ámbito de aplicación (barrio - distrito - ciudad - comarca).
- b) Recogida de información: realizar un vaciado de los aspectos culturales del hábitat (dimensión de la realidad).
- c) Codificación: anotar cada elemento en una ficha de datos (FD)

Unidad de hábitat (UH): Elemento cultural (EC): Dimensión de la realidad (DR): Temáticas o actividades (T/A):
--

Aplicación práctica del Modelo de Análisis Territorial

SUPUESTO:

Proyecto de creación de un Centro de Tiempo Libre Juvenil en el Distrito Marítimo de la ciudad de Valencia.

1º Identificación de los elementos constitutivos del Territorio.

Unidad Territorial: DISTRITO
Denominación: Distrito Marítimo
Subdistritos: Poblados Marítimos, Caminos al Grao, Algirós

Elementos constitutivos del Territorio: 1. Población
2. Equipamiento
3. Asociacionismo
4. Prospección de intereses

Investigación de cada una de las características que interesan para la aplicación del proyecto.

2º Proceso de Análisis Territorial

Elección del hábitat nivel LOCAL
DISTRITO MUNICIPAL

Aspectos Culturales: — marco geográfico
— movimiento demográfico
— identidad histórica
— estructura económica
— situación política

Fichas de Datos

FD-1
UH: Distrito MARITIMO
EC: Subdistritos

DR: Marco geográfico
T/A: - descentralización
- gestión municipal
- participación ciudadana

FD-2
UH: Distrito MARITIMO
EC: Unidades Residenciales (barrios del distrito)

DR: Marco geográfico
T/A: - expansión urbana
- los barrios unidades de representación ciudadana
- planificación urbanística

FD-3
UH: Distrito MARITIMO
EC: Densidad/Superficie
DR: Movimiento demográfico

T/A: - aglomeración urbana
- equipamientos
- migración

FD-4
UH: Distrito MARITIMO
EC: Población por edad
DR: Movimiento demográfico

T/A: -renovación generacional
núcleo familiar
conflicto generacional

FD-5
UH: Distrito MARITIMO
EC: Origen histórico por barrios
DR: Identidad histórica
T/A: -identidad histórica
- patrimonio histórico artístico

FD-6
UH: Distrito MARITIMO
EC: Evolución histórica
DR: Identidad histórica
T/A: - cultura popular
- tradición, folklore y costumbres

FD-7 UH: Distrito MARITIMO EC: Niveles de actividad económica DR: Estructura económica T/A: - paro laboral - grupos marginales - sectores económicos	FD-8 UH: Distrito MARITIMO EC: Categorías socioprofesionales DR: Estructura económica T/A: - relación laboral - promoción profesional
FD-9 UH: Distrito MARITIMO EC: Resultados electorales DR: Situación política T/A: - partidos políticos - participación política	FD-10 UH: Distrito MARITIMO EC: Organización política DR: Situación política T/A: - Juntas de Distrito - AA.VV. - concientización

Las *fichas de datos* (FD) se pueden realizar por cada uno de los subdistritos que componen el Distrito Marítimo de la ciudad de Valencia, y así poder establecer un estudio comparado entre los subdistritos, que a su vez abarcan los barrios de la zona donde se quiere aplicar el Proyecto presentado.

Una Educación Ambiental por el entorno

Todo lo visto hasta ahora nos permite extraer diversas conclusiones que nos permita atisbar hacia donde se encamina la Educación Ambiental y la aplicación del modelo ecológico:

A) El ser humano, como ser vivo, es parte integrante de la *biosfera*, y por tanto, involucrado en los mecanismos que se originan en los *ecosistemas*.

B) El ser humano, como ser cultural, transforma su entorno circundante, que básicamente se dirige en dos sentidos contrarios: uno positivo, que parte de la solidaridad y contempla un mundo unido e interrelacionado entre sí y con su medio; otro negativo, que en función del *progreso* lleva hacia una explotación del medio que provoca un deterioro y riesgo de desequilibrio.

C) El ser humano en su relación con el entorno, concretada en formas de acción que denominamos de *animación*, le permiten asumir la iniciativa y participación creativa en el proceso de su desarrollo personal y comunitario.

En definitiva, la Educación Ambiental nos hace considerar el entorno como algo nuestro, y no ajeno y aparte de nuestro acontecer. Al fin y al cabo, el ser humano ha de considerarse un eslabón de la *pirámide de la vida*, aunque emerja de la misma, esto le permitirá una mayor sintonización con su medio ambiente.

Relación bibliográfica consultada:

- Colom, A.:** *Concepto de Educación Ambiental. Teoría de la Educación I* (El problema de la Educación). Ed. Límites. Murcia, 1984
- Colom, A.- Sureda, J.:** *Nuestro entorno* (Manual de Educación medio-ambiental). Ed. Penthalon. Madrid, 1984
- Colom, A.:** *Centros territoriales de Documentación y Educación Autónoma*. Revista de Cuadernos de Pedagogía, nº 94. Octubre de 1982. Barna. Págs. 51-54.
- Novo, M.:** *Educación Ambiental*. Ed. Anaya. Madrid, 1985.
- Giolitto, P.:** *Pedagogía del Medio Ambiente*. (principios de ecología). Ed. Herder. Barna, 1984.

32 E. A.: bases ecológicas y enfoque territorial

Racionero, L.: *Del paro al ocio*. Ed. Anagrama. Barna, 1984.

Varios: *Ecología, Ecologismo y Juventud I*. De Juventud: revista de estudios e investigaciones nº 10, Junio 1983. Madrid. Edita D.G. de Juventud y Promoción Sociocultural. Subdirección General de Estudios e Investigaciones. Ministerio de Cultura.

El entorno en la educación: una necesidad de los ciudadanos, un reto a los educadores y una responsabilidad de los administradores

Jaume Martínez Bonafé

Basta echar un vistazo a la bibliografía didáctica de los últimos años, a las publicaciones periódicas de carácter especializado, a las convocatorias de cursos y seminarios de formación permanente del profesorado, a las órdenes, decretos y orientaciones de las distintas Administraciones educativas, a los programas de Jornadas y Encuentros de Movimientos de Renovación Pedagógica, ... para darnos cuenta de la creciente sensibilización que, dentro del ámbito educativo y fundamentalmente en las enseñanzas básicas, está teniendo en nuestro país el antiguo principio pedagógico de la conexión de la actividad educativa con el entorno.

Creemos que en ello concurren, al menos, los siguientes factores:

- a) El redescubrimiento, tras el largo paréntesis del régimen anterior, de las tesis tradicionales del Movimiento de la Escuela Nueva y la recuperación de la herencia fecunda de la Institución Libre de Enseñanza.
- b) La creación, desde principios de los 70, de programas internacionales (UNESCO) con objeto de sensibilizar al ciudadano sobre las amenazas al medio ambiente y educarle, por tanto, para su protección y mejora.
- c) La aparición de una nueva mentalidad en la elaboración y desarrollo curricular, que incide sobre la flexibilización de los programas y su adaptación a las realidades concretas del alumno y la escuela.
- d) Una política global de descentralización autonómica que, en el ámbito educativo, en la medida que posibilita revisiones curriculares desde el territorio, permite crear las condiciones para la recuperación de realidades lingüísticas y culturales autóctonas amenazadas de extinción.
- e) Y finalmente, la insistente presión social que, movimientos de renovación pedagógica y movimientos ciudadanos y ecologistas han venido ejerciendo en sus diferentes y específicos ámbitos, para que las condiciones anteriores se hiciesen realidad.

Sin embargo, una aproximación más rigurosa y analítica nos ofrece un panorama, al menos, confuso y contradictorio. En efecto, si bien se advierten sustanciales cambios en la metodología y en los recursos didácticos, también se observan considerablemente distanciados de la base teórica que les da coherencia. La amenaza del deterioro ambiental se plantea desde explicaciones típicamente "naturalistas" y, por tanto, separadas de las condiciones humanas -culturales- que lo provocan. El ecologismo edu-

cativo olvida a menudo, en el desarrollo de sus programas, el enfoque ecológico -integrador- que debería primar en la elaboración y desarrollo de las propuestas curriculares. Las reformas curriculares desde el territorio, con una mediatización todavía importante del mercado editorial y de la legislación sobre espacios, recursos y organización, y una formación del profesorado descontextualizada, emprenden la aventura de introducir enfoques localistas en, las más de las veces, acrílicos diseños curriculares rígidos y tecnocráticos.

Me parece, por tanto, de interés dedicar unas cuantas puntualizaciones al tema, intentando focalizarlas en los siguientes tres ámbitos: el derecho ciudadano a la educación y la necesidad de que ésta se realice en función de la experiencia vital de los individuos en relación con la naturaleza y cultura de su territorio; la revisión de la tradicional ruptura entre la teoría y la práctica que caracteriza la formación y actuación profesional de los educadores; la obligación ética y política de los responsables de la Administración e Instituciones para que ello deje de ser un discurso vacío y se traduzca en posibilidades prácticas.

En relación con el primero de los tres ámbitos, creo que hoy puede añadirse a las tesis psico-pedagógicas desarrolladas en el Movimiento de la Escuela Nueva, otros elementos -algunos de ellos ya apuntados entonces- con los que reconceptualizar y actualizar nuestra reflexión. Así, el aprendizaje a través de la experiencia y la relación con el mundo natural y social, el principio de actividad y la relación lúdica como constituyente fundamental del clima emocional en el aula, el respeto por el hombre y la consideración de sus circunstancias psico-biológicas y sociales, la búsqueda del progreso social a través de la educación, la importancia curricular de la ciencia frente al oscurantismo de corte medieval y escolástico, etc..., eran principios pedagógicos que adquirirían solidez en los primeros años de nuestro siglo, traduciéndose en orientaciones metodológicas y prácticas del tipo "centros de interés" (Decroly), "sis-

tema de proyectos" (Dewey, Kilpatrick), o las diversas "técnicas" y "talleres" de Freinet, entre otras.

Añadiré dos puntualizaciones en relación con un mismo problema, el de la selección cultural en relación con los contenidos de aprendizaje. La primera, que frente a lo que todavía hoy es práctica mayoritaria en nuestras aulas, es decir, la cultura curricular es la cultura de las disciplinas científicas, la cultura de las matemáticas, el lenguaje o la geografía, es posible enfrentar una nueva concepción que ve otras formas de organizar el conocimiento, mas cercanas a los intereses y la actividad práctica y cotidiana de las personas (Habermas, 1972). La cultura de la Academia, con un alto grado de abstracción y especialización, no es la **única** forma de conocimiento posible, ni tampoco necesariamente tiene que ser válida desde el punto de vista educativo. Y refuerza más nuestra hipótesis la observación del "curriculum puzzle" que deviene de la estructura disciplinar y la traducción reduccionista que de este tipo de conocimientos se hace a través de los libros de texto, auténticos modeladores del trabajo en las aulas.

La segunda puntualización hace referencia a lo que podríamos denominar el "*paradigma de la identidad cultural*". El hombre nace y madura dentro de una determinada **especificidad cultural**. Frente a la deshumanizada y uniformizante igualdad política del occidente europeo (iguales ante la ley, objetivados en la cadena de producción-consumo, cuantificados e identificados cualitativamente por el voto), diversos estudios antropológicos señalan la heterogeneidad de los modos de vida de los distintos grupos humanos y la tendencia tradicional de los pueblos a la diversidad, la diferenciación y por tanto la especificidad como categoría inherente a la cultura (Lison, 1983). Parece, pues, que la Cultura, con mayúscula, es una abstracción y deberemos referirnos a las culturas concretas, cuya determinación territorial, histórica, modos de vida y de gobierno, adscripción familiar, matrimonial o religiosa, etc.

las convierte en *nichos culturales* específicos para unos u otros grupos humanos.

Esto viene a interesarnos por dos razones fundamentales: la primera que cada ser humano vive su especificidad, es especificidad. Lo cualitativo, por tanto, define y separa. La segunda, que esa especificidad se desarrolla en un marco de interacción cultural dinámico y plural.

Si nuestra preocupación educativa consiste en una intervención favorecedora de un proceso de maduración y potenciadora de las capacidades de conocimiento crítico y actuación autónoma sobre la realidad, justo es pensar que ello debe hacerse desde el reconocimiento que el punto de partida de la acción educativa es la cultura concreta que fundamenta y da base material a la naturaleza humana de los grupos específicos de escolares. Las sugerencias de la antropología hermenéutica y la sociología crítica: ir más allá del escenario de la vida humana para desmenuzar minuciosamente los objetos y símbolos de un mundo relacional y mental e interpretar la estructura asociativa que rige los comportamientos humanos, deberían formar parte

del bagaje conceptual de quienes, de una u otra forma toman decisiones sobre la selección y organización del contenido curricular y el desarrollo de las prácticas educativas. La educación, por tanto, no debería sustraerse al paradigma de la identidad cultural.

Un segundo ámbito de tratamiento del tema lo situaba en el conocimiento profesional del educador/animador y la ruptura que tal conocimiento se produce entre la teoría y la práctica. Si bien, el principio de conexión de la actividad educativa al entorno está mayoritariamente asumido, no aparece, por el contrario, como práctica mayoritaria. Aparece, por tanto, una clara ruptura entre teoría y práctica, entre lo que pensamos y lo que hacemos, lo que podemos hacer o nos dejan hacer. El profesor, en la actualidad, no decide sobre el desarrollo y las consecuencias de su prác-

tica. Es visto como un reproductor o vehiculizador de un contenido curricular que, otros, los teóricos, piensan por él. Se le pide que sea un buen técnico acrítico, un buen aplicador de una metodología o técnica que él no tiene por qué cuestionar. Desde los laboratorios de la Universidad se piensa en un modelo ideal y se piensa en el profesor ideal que lo reproducirá con eficacia. Durante un largo periodo de tiempo de nuestra historia más reciente, los programas de formación permanente del profesorado, vía Inspección e ICEs, se apoyaba en este modelo que algunos investigadores educativos han denominado *centro periferia*. Obviamente, desde estos planteamientos es bien difícil hacer *estudio del medio*. Creo que es una contradicción, cuando no pura demagogia, mantener este tipo de condicionamiento profesional -programas rígidos, estructuración disciplinar del conocimiento, preponderancia del libro de texto, formación acrítica y tecnicista, etc- y pedirle al profesor, por otro lado que haga escolarización arraigada en el entorno.

Pero también es posible pensar y hacer las cosas de otra manera. En los últimos tiempos se empieza a hablar, cada vez con más insistencia en determinados ámbitos de la educación, del *profesor como investigador*, nuevo enfoque que amplía cualitativa y críticamente la competencia profesional del profesor, cuyos orígenes se remontan a los esfuerzos de un grupo de profesores e investigadores del currículum en Inglaterra, a principios de los años 70, capitaneados por L. Stenhouse (1984). Este movimiento de profesores reivindica el aumento de autonomía profesional de manera que el profesor pueda crear y decidir en función de las características concretas y situacionales en que se desarrolla su práctica. Frente al carácter técnico y acrítico, se defiende la idea del profesor con capacidad de deliberación, investigando en la acción y sobre las circunstancias contextuales en que se desarrolla su acción. Se defiende la necesidad de explicitar la fundamentación teórica de la práctica, al tiempo que se busca una teoría que surja de la reflexión crítica sobre la práctica, una teoría práctica y una

práctica teórica. Se reconceptualiza la idea de currículum, como proyecto cultural, abierto y flexible, sujeto a rectificaciones e incorporaciones, dentro de un proceso de construcción del conocimiento profesional por parte del propio profesor. Se proponen, entonces, proyectos curriculares centrados en la cultura del territorio y los intereses y necesidades de los sujetos directamente implicados en el proceso educativo, y se defiende la idea de la cooperación y la deliberación colectiva. Se analiza la función social del conocimiento y la forma en que éste se instrumentaliza dentro de los recintos escolares, en función de determinadas opciones, valores y criterios del dominio cultural y político (Apple, 1986). Y en relación con los materiales, se rechaza el libro de texto, y se buscan alternativas en carpetas curriculares en base a módulos globalizadores en función de los intereses de los alumnos y su propia experiencia previa y cotidiana, por ejemplo. Desde este nuevo enfoque, muchos de cuyos planteamientos son coincidentes con la tradición de renovación pedagógica que ha venido gestándose en nuestro país desde hace ya bastantes años, es más difícil olvidar la problemática específica de nuestro entorno socio-natural a la hora de diseñar cursos prácticos de acción educativa.

La conexión educativa con el entorno, reuniendo los dos ámbitos hasta ahora señalados, es inseparable de un nuevo criterio en la selección y organización del contenido que se aleja de la exaltación positivista de la ciencia, y se aproxima a la especificidad cultural de los pueblos. Además, exige de una nueva conceptualización de la actividad profesional de los profesores, ampliando su capacidad de creación y su autonomía.

Y finalmente entramos en el tercer ámbito señalado, que hacía referencia al papel de las Administraciones educativas. A nadie se le escapa hoy que detrás de un programa pedagógico hay una clara u oculta posición política. Las reflexiones anteriores, son de difícil viabilidad sin una explícita, clara y decidida voluntad política de convertirlas en

procesos prácticos. La legislación y los recursos económicos son instrumentos políticos de primer orden. Cuando aparecieron los *Programas Renovados de la EGB*, con un minucioso listado de objetivos y actividades, claramente se estaba pensando en un currículum disciplinar, en un *currículum puzzle*, donde la verborrea institucional respecto a la globalización interdisciplinaria y conexión al entorno, perdía todo sentido real y carecía de fuerza o credibilidad. Los cursos acelerados que ofrecía la Inspección para el aprendizaje mecánico y rutinizado de la operativización de objetivos, eran, sin embargo, la negación práctica de la referida verborrea teórica. En la actualidad, con procesos avanzados de Reforma curricular en todos los ciclos de la EGB, y nuevos planes de formación permanente del profesorado (CEPs), estamos de nuevo en condiciones de poder evaluar la dirección y voluntad política de los administradores públicos de la pedagogía. Hay medidas urgentes en relación con el tema que venimos exponiendo, no necesariamente referidas al ámbito curricular. Por ejemplo, la mayor implicación de las Administraciones locales en el apoyo y creación de infraestructura para desarrollar actividades en el entorno; la posible flexibilización de horarios, la liberalización de tiempo para que el profesor realmente pueda *pensar la escuela* (Anaya, 1979) y el alumno pueda de un modo no reglado pero sí orientado y ayudado, conocer y disfrutar las posibilidades que le ofrece su entorno en relación con el ocio y el tiempo libre. La creación de buenos inventarios de los recursos o estímulos que ofrece el entorno para la acción educativa; los estímulos al trabajo cooperativo y la posibilidad de proyectos estables de innovación educativa en el centro y la localidad, por medio de nuevos criterios para el concurso de traslados; una nueva orientación respecto a los materiales y libros de texto, ...etc. No es momento, por la extensión y por el propio objeto de este artículo, entrar en un riguroso listado de las medidas que la Administración debería tomar en coherencia con la defensa de la conexión entre el entorno y la acción educativa. No obstante, en mi calidad de profesional de la enseñanza no puedo dejar de recordar que, en última instancia,

es obligación ética y política de los responsables de la administración educativa crear las condiciones para que no exista el actual abismo entre el ecosistema que gobiernan y la educación que en él administran.

El lector que quiera profundizar, y tal vez reconducir la reflexión que aquí se presenta en función de sus propios intereses puede apoyarse, entre otros, en los siguientes textos:

ANAYA, G. (1979) *Qué otra escuela*. Akal. Madrid

APPLE, M.W. (1986) *Ideología y currículo*. Akal. Madrid.

GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

HABERMAS, J. (1982) *Conocimientos e interés*. Taurus, Madrid.

LISON, C. (1983) *Antropología social en España*. Akal. Madrid.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.

J.M.B. Valencia, marzo 1987

Els Itineraris Didàctics, un lloc per fer animació?

Ferran Zurriaga i Agustí

Els itineraris didàctics, tant siguin de tema ambiental com històrics o socials, continuen essent uns elements molt vàlids per a l'educació dels infants. No podem oblidar que com a eina de treball han d'utilitzar una metodologia que faça del recorregut alguna cosa més que una simple classe. Això és important perquè el principal usuari continua essent l'infant, i l'escola que vol educar globalment no pot oblidar la vida pròpia dels xiquets, guanyar-ne l'atenció, atraurén la voluntat per descobrir tot allò que els envolta. Cal pensar i portar endavant experiències adequades, per tal que l'infant s'habitue a buscar per què i arribe a saber organitzar-se metodològicament. Per això, no només s'han de manipular objectes, sinó també relacionar accions, fer abstraccions a partir de les observacions, relacionar resultats: en definició operar davant dels problemes plantejats. Tot això però, ens portarà a pensar. Pot-ser sí, però en part. I

quan diem en part, volem assenyalar que en molts d'aquests itineraris manca l'animació. L'escolar no està sabent abordar l'animació, com tampoc ha sabut resoldre altres situacions. En general hi ha por a deixar lliure una recerca que escape al saber codificat del llibre de text, a la creativitat de les activitats d'animació.

Cert que l'escola està per donar coneixements, però, sobre les actituds i hàbits cal omplir altres vivències que ajuden a guanyar confiança en aquelles coses que poc a poc van formant part de la "vida" de la gent d'una època.

DE L'ITINERARI DIDÀCTIC QUE FEM A ALLÒ QUE VOLDRIEM FER.

Molt sovint hi ha persones que es pensen que estan utilitzant metodologia activa pel fet d'eixir de l'aula. Per exemple, és tradicional que en un itinerari és pretenga observar tot el que n'hi ha a tot el llarg, que és donen noms i s'escriga o dibuixi alguna cosa. En aquest cas podem dir que els infants han fet l'itinerari, però, no hi podem dir que aquest ha estat interioritzat i que és significatiu el que ells han après. Moltes vegades no deixem lloc per pensar a l'infant, perquè es relacionar els uns amb els altres, perquè busquen tots junts alguna cosa nova, perquè s'estableixi una correspondència entre allò observat, les paraules noves i la resolució d'una problemàtica plantejada al llarg de l'itinerari.

Recercar, veure, escollir, documentar-se, suposen un avanç qualitatiu davant de com aprèn l'infant, però també és cert que els xiquets que viuen animadament amb el desig de saber i buscar solucions o explicacions fan quelcom més i el seu pensament actua més significativament.

Respecte a la **metodologia** es veu la necessitat de partir de l'estudi d'un problema a ser possible, que volem resoldre amb aquesta visita (aleshores cal assenyalar les

preguntes que és formulen i que els interessin en aquesta eixida).

Una vegada plantejat l'objecte a treballar clarament, cal que el grup o classe, busque la manera de respondre a qüestions tals com: quan, fins quan, com, on, de què depèn, què passa...

Cal, en resum, possibilitar que el xiquet faci aquestes preguntes i d'altres, i es pose en situació de respondre-les després d'haver fet l'itinerari.

Però perquè això pugui tenir lloc, cal també que l'infant disposi de mitjans per poder ordenar, comparar, relacionar, deduir... És aquest el moment de la tasca més fonamental que té el mestre.

Descobrir les contradiccions i els conflictes en el terreny que ell viu, deixar-li la documentació pertinent i que ell en vagi realitzant la pròpia elaboració. Construir la història del carrer, la realització d'un treball històric de com són o han estat les cases d'altres temps, allò que era abans un bosc, o un riu d'aigua clara etc... En definitiva, es tracta d'utilitzar per al treball el màxim d'informació, com més variada millor, i sortir de la rutina que moltes vegades porta a una degradació de l'interès dels xiquets pels itineraris.

Les ratlles d'aquest article no són més que algunes opinions sobre l'aspecte d'un estil lúdic que cal en alguns itineraris.

COM FER EL QUE VOLDRIEM FER?

Una renovació a fons de la manera de portar els itineraris no s'improvisa. És una tasca que cal discutir entre tots aquells que treballem aquest tema. Aquí, però n'assenyalaré algunes constants que considere important:

a) Dissenyar l'eixida amb un marge de seguretat.

