

UNIVERSIDAD DE PALMA DE MALLORCA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CONTRIBUCION A LOS ESTUDIOS EDUCATIVO AMBIENTALES
BASES PARA UNA PEDAGOGIA AMBIENTAL

Trabajo presentado por Jaume
Sureda Negre y dirigido por
el Dr. Antoni J. Colom, para
la obtención del grado de
doctor.

Este trabajo fue becado por
la Fundació Jaume Bofill en
su convocatoria de becas de
investigación para el curso
1982-1983.

Con agradecimiento.

0.- PRESENTACIÓN E INDICE
GENERAL.

0

PRESENTACION E INDICE GENERAL

1.- PRESENTACION

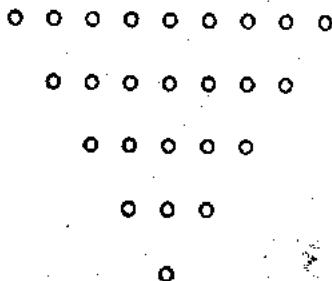
2.- FUENTES Y BIBLIOGRAFIA

3.- OBJETIVOS, ORGANIZACION INTERNA Y METODOLOGIA

4.- INDICE GENERAL

4.- Indice general

CONTRIBUCION A LOS ESTUDIOS EDUCATIVO-AMBIENTALES. BASES
PARA UNA PEDAGOGIA AMBIENTAL.



0

PRESENTACION E INDICE GENERAL

- 1.- PRESENTACION
- 2.- OBJETIVOS, ORGANIZACION INTERNA Y METODOLOGIA
- 3.- FUENTES Y BIBLIOGRAFIA
- 4.- indice general

I

LA CONTEXTUALIZACION: VALORACIONES PEDAGOGICAS DEL
AMBIENTE.

- 1.- INTRODUCCION

2.- VALORACIONES DESDE UTOPIA

2.1.- INTRODUCCION

2.2.- LA NATURALEZA COMO MEDIO EDUCATIVO

2.3.- RUPTURA DEL ESPACIO ESCOLAR Y GENERALIZACION DEL MEDIO EDUCATIVO

2.3.1.- La desescolarización: una alternativa a
la limitación del medio educativo.

2.3.2.- El aula abierta: la alternativa reformis-
ta.

2.3.3.- El aula mundial: los caminos de las polí-
ticas educativas.

3.- VALORACIONES DESDE EL MEDIO ESCOLAR

3.1.- INTRODUCCION

3.2.- VALORACIONES CURRICULARES

3.2.1.- El entorno escolar: método y contenido

3.3.- VALORACIONES PERSONALES

3.3.1.- Plano del análisis. Los planteamientos
sobre la igualdad de oportunidades edu-
cativas.

3.3.2.- Plano de la acción: reformas e innova-
ciones educativas.

3.3.2.1.- Reformas educativas.

3.3.2.2.- Innovaciones educativas.

4.- VALORACIONES DE SINTESIS

4.1.- INTRODUCCION

4.2.- EL ENFOQUE ECOLOGICO

4.2.1.- El paradigma ecológico

4.2.2.- La Ecología de la Educación.

4.3.- EL CLIMA EDUCATIVO

4.4.- LA PEDAGOGIA AMBIENTAL

4.4.1.- La interpretación conservacionista proteccionista de la Pedagogía Ambiental.

4.4.2.- La Pedagogía Ambiental como estudio de la llamada educación informal.

4.4.3.- Hacia un nuevo paradigma de la Pedagogía Ambiental.

II

DESARROLLOS DE LA PEDAGOGIA AMBIENTAL

1.- DESARROLLOS QUE TIENEN SU ORIGEN EN LA LINEA PROTECCIONISTA DEL MEDIO Y EN LA PERSPECTIVA MAS TRADICIONAL DEL ENFOQUE DE LAS RELACIONES EDUCACION-MEDIO: LA EDUCACION

ECOLOGICO-AMBIENTAL Y LA DIDACTICA AMBIENTAL.

- 1.1.- INTRODUCCION Y OBJETIVOS DEL CAPITULO
- 1.2.- LOS PROGRAMAS Y ACTIVIDADES MAS SIGNIFICATIVAS EN EL DESARROLLO Y EVOLUCION DE LA EDUCACION AMBIENTAL.
 - 1.2.1.- El Programa internacional de Educación Ambiental de la Unesco-Pnuma.
 - 1.2.1.1.- Introducción
 - 1.2.1.2.- Evolución del programa
 - 1.2.1.3.- Relación y análisis de las fuentes documentales del Programa Unesco-Pnuma.
 - 1.2.1.4.- La Educación Ambiental según el Programa Unesco-Pnuma.
 - 1.2.2.- El Consejo de Europa y la Educación Ambiental. Sus aportaciones más importantes.
 - 1.2.2.1.- Evolución de las actividades del Consejo de Europa en relación a la Educación Ambiental.
 - 1.2.2.2.- La Educación Ambiental según las actividades del Consejo de Europa.
 - 1.2.2.3.- Fuentes documentales sobre las actividades del Consejo de Europa referidas a la Educación Ambiental.
 - 1.2.3.- El "Environmental Education Program" de los Estados Unidos de América (1970-1981).

- 1.2.3.1.- Introducción.
- 1.2.3.2.- Aportaciones más importantes.
- 1.2.4.- Aportaciones de otros organismos a la Educación Ambiental.
 - 1.2.4.1- La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y los Recursos Naturales (UICN) y la Educación Ambiental.
 - 1.2.4.2- La Comunidad Europea y la Educación Ambiental: "The European Community Environmental Education Network".
Otras aportaciones.
- 1.2.5.- Fuentes documentales, institucionales y bibliográficas sobre Educación Ambiental. Aproximación comentada.
 - 1.2.5.1.- Repertorios bibliográficos y directorios.
 - 1.2.5.2.- Centros de documentación sobre Educación Ambiental.
 - 1.2.5.3.- Organismos y asociaciones relacionadas con la Educación Ambiental.
 - 1.2.5.4.- Publicaciones periódicas sobre Educación Ambiental o relacionadas con la Educación Ambiental.
 - 1.2.5.5.- Bibliografía seleccionada, con especial atención a la producción española.

- 1.3.- UNA PRIMERA APROXIMACION AL SIGNIFICADO DE LA EDUCACION AMBIENTAL.
- 1.4.- LA TOMA DE CONCIENCIA ANTE EL DETERIORO DEL MEDIO AMBIENTE COMO ORIGEN DE LA EDUCACION AMBIENTAL
 - 1.4.1.- Introducción.
 - 1.4.2.- Las voces de alarma
 - 1.4.3.- Políticas y programas para hacer frente al deterioro ambiental.
- 1.5.- OBJETIVOS DE LA EDUCACION AMBIENTAL
 - 1.5.1.- Introducción.
 - 1.5.2.- Alcance del concepto "medio ambiente" y determinación de los llamados problemas ambientales.
- 1.6.- OPERATIVIZACION DE LA EDUCACION AMBIENTAL.
 - 1.6.1.- Introducción.
 - 1.6.2.- La Educación Ambiental y los sistemas escolares.
 - 1.6.3.- El enfoque ambientalista multidisciplinar: la Educación Ambiental en tanto estilo de educación.
 - 1.6.3.1.- Características del Estilo Ambiental de Educación.
 - 1.6.3.2.- El "Aprendizaje innovador" del Club de Roma y el Estilo Ambiental de Educación.
 - 1.6.3.3.- La simulación. Técnica didáctica para la operativización del Estilo Ambiental de Educación.

- 1.6.3.3.1.- Introducción.
- 1.6.3.3.2.- La simulación como técnica didáctica.
- 1.6.3.3.3.- Clasificación de las técnicas didácticas basadas en la simulación.
- 1.6.3.3.4.- Contexto pedagógico idóneo para la utilización de técnicas de simulación.
- 1.6.3.3.5.- La simulación en el contexto del Estilo Ambiental de Educación.
- 1.6.3.3.6.- Fuentes documentales, institucionales y bibliográficas sobre técnicas didácticas basadas en la simulación.
 - A
Instituciones relacionadas con las técnicas didácticas de simulación.
 - B
Publicaciones periódicas
 - C
Repertorios bibliográficos, guías y directorios.
 - D
Bibliografía seleccionada

E

Algunos medios didácticos basados en la simulación, especialmente interesantes para la EA.

2.- DESARROLLOS DE LA LINEA SCIO-CULTURAL: LA TERRITORIALIZACION EDUCATIVA Y LA PEDAGOGIA URBANA.

2.1.- INTRODUCCION Y OBJETIVOS DEL CAPITULO.

2.2.- LA TERRITORIALIZACION EDUCATIVA: AMBITOS Y PLANTEAMIENTOS BASICOS.

2.2.1.- La territorialización educativa desde el dominio teórico/analítico. Determinación de problemas y formulación de objetivos.

2.2.1.1.- La perspectiva diacrónica: la escuela como sistema para la uniformización.

2.2.1.2.- Una perspectiva macroscópica centrada en el marco escolar: educación formal/educación informal y cultura-escolar/cultura de masas.

2.2.1.3.- Objetivos de la territorialización. La territorialización educativa como respuesta pedagógica a la valoración positiva del pluralismo cultural.

2.2.2.- La territorialización educativa desde el dominio práctico. Algunos casos.

2.2.2.1.- Introducción

2.2.2.2.- La comarca escolar

2.2.2.3.- Los centros de recursos pedagógicos.

2.2.2.4.- El proyecto MOTER: un modelo "territorial" en el ámbito de la educación de adultos.

2.2.2.5.- Instalaciones para la Educación Ambiental.

2.2.2.6.- Iniciativas locales.

2.3.- LA PEDAGOGIA URBANA. EJES FUNDAMENTALES DE LA RELACION EDUCACION-CIUDAD.

2.3.1.- La perspectiva teórico-utopizante.

2.3.2.- La perspectiva didáctica

2.3.2.1.- Enseñanza a partir del medio urbano.

2.3.2.2.- Educación/enseñanza del medio urbano.

- Introducción de modelos: principales aportaciones desde la Didáctica de la Geografía.
- La tradición de los itinerarios urbanos.
- Instalaciones y equipamientos urbanos con finalidades educativas.
- El llamado "Diseño Ambiental": la preocupación por la ciudad como espacio construido.
- Algunas iniciativas municipales.

2.3.3.- La perspectiva social

2.3.3.1.- La marginación social como problema urbano.

~~2.3.3.2.- La Pedagogía y la problemática de~~
la marginación en el marco urbano.

2.3.3.3.- Las Pedagogías Compensatorias en el marco urbano.

2.3.4.- Sistematizaciones de la Pedagogía Urbana.

2.3.5.- Bibliografía básica.

9.- DESARROLLOS DE LA LINEA PREOCUPADA POR EL ENTORNO FÍSICO; EL DISEÑO EDUCATIVO.

3.1.- INTRODUCCION Y OBJETIVOS.

3.2.- PLANTEAMIENTOS BASICOS DEL DISEÑO EDUCATIVO

3.3.- LA ARQUITECTURA ESCOLAR

3.3.1.- La tradición arquitectónica de nuestro modelo educativo.

3.3.1.1.- Un intento de reformar la concepción del espacio escolar: el Programa de 1971.

3.3.1.2.- El primer paso de la contrarreforma: el Programa de 1973.

3.3.1.3.- La recuperación del modelo tradicional.

3.3.2.- La transformación de los espacios escolares: un ejemplo de la necesidad de aprender a utilizar el aula.

3.4.- COMUNICACION DIDACTICA Y ORDENAMIENTO DEL AULA

3.4.1.- La disfuncionalidad del aula tradicional y la Ecología de la participación según R. Sommer.

3.4.2.- Utilización del espacio del aula: un ejemplo.

3.5.- LA PSICOLOGIA AMBIENTAL

3.5.1.- Algunas referencias básicas sobre la
Psicología Ambiental.

3.6.- FUENTES BIBLIOGRAFICAS, INSTITUCIONALES Y
BIBLIOGRAFICAS SOBRE DISEÑO EDUCATIVO.

III

CONCLUSIONES Y BIBLIOGRAFIA

1.- CONCLUSIONES

2.- BIBLIOGRAFIA

IV

APENDICE.- ALGUNOS CASOS PRACTICOS DESARROLLADOS EN EL
MARCO DE LA PEDAGOGIA AMBIENTAL.

1.- EL PROYECTO ACM3

~~1.1.- INTRODUCCION: MODELO DEL PROYECTO~~

1.2.- ASPECTOS TEORICOS ORIENTADORES DE LA ACCION.

1.2.1.- Elementos conceptuales.

1.2.2.- Elementos personales

1.2.3.- Elementos curriculares

1.3.- ASPECTOS TECNOLOGICOS QUE POSIBILITAN LA ACCION.

1.3.1.- Determinación del contenido y de las actividades de aprendizaje.

1.3.2.- Medios didácticos

- Medios didácticos elaborados exclusivamente para la experimentación.

- Medios elaborados en vista a una ampliación espacial del proyecto.

1.3.3.- Implementación.

1.4.- ESTADO ACTUAL DEL PROYECTO.

2.- LA EDUCACION ECOLOGICO-AMBIENTAL EN EL AMBITO COMUNITARIO. DISEÑO DE PROGRAMAS.

2.1.- INTRODUCCION Y OBJETIVOS

~~2.2.- ESQUEMA DEL MODELO~~

2.3.- DELIMITACION DEL PROBLEMA Y ESPECIFICACION DE FINALIDADES

2.4.- DELIMITACION DEL GRUPO OBJETIVO

2.5.- DEFINICION DE MENSAJES

2.6.- SELECCION DE ACTIVIDADES

2.7.- EJECUCION Y VERIFICACION

2.8.- ESQUEMA DEL MODELO PARA DISEÑAR PROGRAMAS.

3.- LOS CENTROS EDUCATIVOS Y DE RECURSOS AMBIENTALES. EL EJEMPLO DE "SES SITGES".

3.1.- INTRODUCCION

3.2.- PRESENTACION DEL CENTRO

3.3.- DESCRIPCION DEL CENTRO

3.4.- SES SITGES COMO CENTRO EDUCATIVO Y DE RECURSOS AMBIENTALES

3.5.- "UN DIA A SES SITGES": UN PROGRAMA YA EN MARCHA.

4.- OBSERVACIONES PARA EL VISIONADO DE LOS PROGRAMAS VIDEO QUE SE ADJUNTAN.

4.1.- INTRODUCCION

4.2.- VIDEOS DEL PROGRAMA ACM3

4.2.1.- Guiones literarios de los programas

- Programa "L'ovella" (tres unidades y una de evaluacion)

- Programa "La costa" (una unidad)

4.3.- EL PROGRAMA "SES SITGES: UN CENTRE PER A L'EDUCACIO AMBIENTAL"

1.- Presentación

Resulta difícil inventariar los motivos , las influencias, el por qué haber dedicado unos cuantos años a un tema que en los manuales de nuestra disciplina es tratado marginalmente y con tipología de muy pocas "micas". ¿Por qué?. La introspección -recuerdo que previene Piaget- es un mal aliado de la objetividad, si bien siempre he sospechado que los caminos que personalizo en el enigmático personaje que es el novelista, con su supuesta subjetividad, su imaginación, su intuición, quizás pueden proporcionar más datos que los del científico, con su pretendida neutralidad, su rigidez, sus depurados métodos, para comprender la naturaleza humana; como afirmaba recientemente el escritor inglés J.G. Ballard "Para decir la verdad hace falta novelar... en casi todas las circunstancias de la vida una simple narración de los hechos no reflejaría necesariamente toda la verdad de la situación". Esta mi suposición siempre ha ido pareja con el convencimiento de que nuestra disciplina se preocupa tanto de comprender como de explicar al hombre, lo que, por otra parte, no es exactamente lo mismo.

Pero en fin, lo que pretendía era poner de manifiesto

que aquellos motivos que me indujeron a seleccionar este tema -que no considero atribuibles al azar- me aparecen confusos e inciertos. Desde luego lo que los manuales suelen calificar de "educación informal" siempre ha despertado mi interés. Y supongo que el hecho de haber trabajado en mi tesis de licenciatura sobre las relaciones entre la educación y la publicidad, y ahora este trabajo, son, en cierta forma, producto de este confuso interés. Intuyo otras motivaciones. Por una parte la insatisfacción que me produce el tratamiento que se da en nuestras obras básicas a los conceptos "Pedagogía Ambiental" y "Educación Ambiental"; tratamiento que me motivó a profundizar en el tema. Por otra parte, fui conociendo lo que internacionalmente se venía haciendo bajo la denominación de Environmental Education, y la verdad es que el entusiasmo que me produjo este encuentro se vió acompañado de una cierta decepción al comprobar la escasísima incidencia que la Pedagogía -y más en nuestro país- iba teniendo en el desarrollo de esta corriente educativa que se me antoja importantísima. Desde luego, no fue la mía una decepción gremialista sino motivada por la seguridad de que planteamientos desarrollados desde nuestra disciplina pueden aportar interesantes perspectivas en el desarrollo de la "Environmental Education".

Las influencias personales han sido evidentemente decisivas. Y en este aspecto obligado es referirme al Dr. Antoni J. Colom, director de esta tesis, con el cual,

desde hace ya muchos años, tengo no sólo la suerte sino además la satisfacción de poder aprender, discutir y compartir planteamientos y enfoques. También me siento deudor con el profesor y colega Dr. Eduardo Rigo; preocupado igualmente por el tema y con el cual espero que futuros cambios en las estructuras laborales de nuestra Universidad nos facilite una mayor colaboración que personalmente deseo con ilusión.

Y paso ya a proporcionar al lector una serie de datos que espero le sirvan para situar correctamente el trabajo que tiene en sus manos.

En primer lugar creo que esta tesis podría calificarse de "abierta". Una vez realizado el trabajo me encuentro con una ingente cantidad de inseguridades, dudas y preguntas que me demandan un largo trabajo investigador. Me consuela la afirmación de Popper: "La ciencia comienza con problemas y acaba con problemas" (1) y, sobre todo, la esperanza de haber centrado una parcela de trabajo que espero poder seguir cultivando.

En segundo lugar creo necesario confesar que desde un principio hice oídos sordos a lo que la tradición, y la prudencia, parece aconsejar para la realización de una tesis: acotar clara y concisamente el objeto de trabajo.

1.- POPPER, K.R. Búsqueda sin término Tecnos, Madrid 1977 página 178.

Y verdad es que el voluntario olvido no fue en absoluto fruto del capricho: entre otras cosas porque la finalidad misma de este trabajo consiste, precisamente, en delimitar las más importantes valoraciones pedagógicas del ambiente y, también, porque creo que el desarrollo de nuestra disciplina, aquí y ahora, demanda, al menos en el tema que me ocupa, perspectivas integradoras que descubran el sentido de los análisis centrados en aspectos concretos y muy limitados.

En tercer lugar debe el lector saber que siempre he tenido muy presente lo que quizás suene a perogrullada: no existe Pedagogía sin Educación, de la misma forma que no existe Educación sin acción. Para mí, que me muevo en el campo de la Teoría de la Educación, tales afirmaciones obligan a no olvidar la acción educativa. Por ello me he preocupado en desarrollar programas de intervención que, aunque de forma limitada, ilustren sobre posibles consecuencias de los desarrollos teóricos que planteo. Este punto lo considero de suma trascendencia, y no me importa confesarlo; para su fundamentación no necesito otro argumento que mi absoluto convencimiento de la necesidad de que la comunidad pedagógica universitaria se abra a la sociedad y, consecuentemente, se sensibilice ante los problemas educativos concretos -que no son pocos- que ésta tiene planteados.

2.- Fuentes y bibliografía

En este apartado, también de apertura, mi atención se dirige a hacer un breve examen de las fuentes que han alimentado este trabajo.

Con finalidades organizadoras las fuentes de esta tesis pueden clasificarse en tres niveles: a.- Fuentes bibliográficas. b.- Fuentes basadas en la experiencia y c.- Otras fuentes.

a.- Fuentes bibliográficas.

El material bibliográfico que he utilizado puede clasificarse en relación a su origen en las categorías siguientes:

- Trabajos de mi entorno cultural más inmediato

Me refiero, en primer lugar, a una serie de trabajos que en estos últimos años he publicado y en los cuales he desarrollado, la mayoría de las veces con la colaboración de entrañables colegas, algunos de los puntos que esta tesis mantiene y contextualiza. Los que considero más significativos son:

- Hacia una teoría del medio educativo, ICE Universidad de Palma, Palma 1980.

- Cap a una Pedagogia del medi ICE Universidad de Palma,

Palma, 1977

- "El medio como experiencia educativa" en Cuadernos de Pedagogía nº 41
- "Educació i Espai. Educació Ambiental i Pedagogia Ambiental" en Educació i Cultura nº 1, 1979
- "Un caso de isomorfismo entre las Ciencias Ambientales y las Ciencias de la Educación" en Educació i Cultura nº 2, 1982
- "Els programes d'Orientació Educativa: apunts per a una visió sistèmica" en Educació i Cultura nº 3, 1982
- "De la Educación Ecológico-Ambiental a la Educación Integral" en Educació i Cultura nº 4, 1984
- La nostra Història. Elements didàctics per a l'estudi de la Història a partir del medi ICE Universidad de Palma, 1980
- Balears. Experiències didàctiques Anaya, Madrid 1983
- Itinerari Sos Sanxos-Alzinar Guilot. Experiència didàctica Ajuntament d'Artà, Artà 1984
- "Educación Ambiental y Ciencias Sociales en el ciclo medio" en Apuntes de Educación, nº 7, 1982
- "La ciutat: medi i objecte d'educació ambiental. El cas de Palma" en Comunicaciones y Ponencias. Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental MOPU/Diputación de Barcelona, Madrid, 1983. Pp. 258-262
- "La incorporació a l'Educació Ambiental en l'ensenyament basic i obligatori" en Comunicaciones y Ponencias. Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental. Op. cit. pp. 262-266

También debo referirme a una serie de trabajos del Dr. Antoni J. Colom que me han sido especialmente útiles. Me refiero a:

- Didáctica de la Historia de Mallorca. Orientaciones Ambientales. Prensa Universitaria, Palma 1983
- "Educació i territori. Perspectives didàctiques a través de models territori-culturals" en ALZINA, J. y SUREDA, J. La nostra Història. Elements didàctics per a l'estudi de la Història a partir del medi. ICE Universidad de Palma, Palma 1980 pp. 7-20.
- "Autonomía y educación. Un enfoque territorial" en Mayurqa nº 19, Palma 1980.
- "Centros territoriales de documentación y Educación autonómica" en Cuadernos de Pedagogía nº 94, 1982
- "La Urban Education" y sus aportaciones para una Sociología renovada de la Educación" en Educación y Sociedad ICE Universidad de Sevilla y Nau Llibres, Valencia 1983.
- "Pedagogía Ambiental" en Diccionario de Ciencias de la Educación Edit. Santillana, Madrid 1983, Tomo II.
- "Concepto de Pedagogía Ambiental" en Teoría de la Educación I Edit. Límites, Murcia 1983.
- "La Educación Urbana" en Municipios y Educación Caja de Ahorros de Salamanca, 1984
- "Municipios y Educación" Ponencia presentada a las III Jornadas Nacionales de Teoría de la Educación, Murcia 1984.
- "Formulaciones para un sistema-espacio educativo. Al-

gunas nociones elementales en Pedagogía Ambiental" en Documentos de Tecnología Educativa nº 1, Septiembre 1983.

- Materiales de organismos internacionales

De los organismos internacionales me he servido, básicamente, de la Unesco, el Consejo de Europa, el BIE y la OCDE.

La documentación de estos organismos me ha servido, especialmente, para el desarrollo del apartado 3.2.2. del capítulo I (Plano de la acción: reformas e innovaciones educativas) y también el 1.2.1. y 1.2.2. del capítulo II (El programa internacional de Educación Ambiental Unesco-Pnuma. El Consejo de Europa y la Educación Ambiental).

- Materiales de diversos organismos nacionales.

También he utilizado una gran cantidad de documentación bibliográfica proporcionada por diversas asociaciones y organismos de ámbito nacional. Los que considero más importantes están relacionados en los apéndices documentales que acompañan diversos capítulos de la tesis,

- Centros de documentación.

He utilizado, básicamente, las fuentes documentales provenientes del Educational Resources Information Center del National Institute of Education de los EEUU. Más concretamente, me ha servido de los documen-

tación del ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education, de la Ohio State University y del ERIC Clearinghouse on Urban Education de la Columbia University.

- Otras fuentes bibliográficas.

Me ha servido, evidentemente, de otras fuentes bibliográficas entre las que cabe subrayar, por cuanto me han sido de gran utilidad, toda una serie de publicaciones periódicas, las más importantes de las cuales también están reseñadas en los apéndices documentales.

b.- Fuentes basadas en la experiencia

También la experiencia ha constituido una fuente importante para la realización de esta tesis. Me ha sido de gran utilidad una serie de experiencias entre las que quiero subrayar:

- La puesta en funcionamiento de lo que denominamos "Centres Educatius i de Recursos Ambientals".
- Mi relación con los primeros "Serveis Municipals d'Orientació Educativa" creados en Mallorca.
- El estudio in situ de instalaciones para la Educación Ambiental que realicé en 1984.

c.- Otras fuentes

Cabe, finalmente, referirse a otras fuentes como han sido, por ejemplo, la documentación que nos proporcionó la unidad de construcciones de la delegación del MEC

3.- Objetivos, organización interna y metodología.

Obligado a expresar brevemente la finalidad de este trabajo diría que ésta consiste en dar respuesta a una cuestión aparentemente no muy complicada: ¿Qué es la Pedagogía Ambiental?.

Hace ya cinco años publiqué, en colaboración con el Dr. Colom, una pequeña obra titulada Hacia una teoría del medio educativa en la que presentaba una primera propuesta que pretendía trascender tanto el discurso básicamente esencialista como el exclusivamente experiencialista con los que, tradicionalmente, se había tratado el tema de la Pedagogía Ambiental. Allí ya se proponía una ordenación de esta disciplina en torno a una serie de materias que posteriormente -y en este trabajo incidimos en ello- hemos ido perfilando y acotando. Este acotamiento, esta "topografía" de la Pedagogía Ambiental, constituye pues una consecuencia lógica, un paso inevitable para el desarrollo de la finalidad a que he hecho referencia anteriormente. En este sentido, pues, el "qué se pretende" con esta tesis puede sintetizarse afirmando que se persigue delimitar el objeto, función, límites y posibilidades de esta disciplina.

Como primera providencia para iniciar el trabajo era menester operar en un doble sentido: 1) Analizar el estado de la cuestión con el fin de 2) Proponer un modelo justificado de Pedagogía Ambiental. El análisis del estado de la cuestión consiste en dar respuesta a una pregunta difícil: ¿De qué forma la Pedagogía ha valorado/considerado el medio ambiente? Este es precisamente el tema que trato en la primera parte de este trabajo, desarrollando para ello una serie de hipótesis que giran en torno al siguiente enunciado :

"Los abordamientos pedagógicos hechos de las relaciones educación/medio ambiente pueden clasificarse en tres grandes categorías: a) Desde una perspectiva del discurso utópico. b) Desde una óptica que se ha centrado en el marco escolar. 3) Desde diversas consideraciones que de una u otra forma se presentan con pretensiones generalizadores".

Entre estas consideraciones generales o de síntesis incluyo las formulaciones que se han hecho utilizando el concepto de Pedagogía Ambiental, proponiendo un diseño de esta disciplina proyectada en seis grandes áreas cuyos desarrollos darían lugar a otras tantas disciplinas: Ecología de la Educación; Educación Urbana; Educación Ecológica; Didáctica Ambiental; Territorialización de la Educación y, finalmente, el Diseño Educativo. La segunda parte de la tesis pretende desarrollar el

esquema que propongo de Pedagogía Ambiental.

En el primer capítulo -quizás el más trabajado ya que se trata de un área que actualmente posee un gran interés- analizo los desarrollos que provienen, por una parte, de las preocupaciones conservacionistas/proteccionistas del medio (la Educación Ecológica) y, por otra parte, los que son consecuencia de lo que ha sido el enfoque pedagógico más tradicional de la relación educación medio ambiente (la Didáctica Ambiental). En este mismo capítulo paso revista a lo que internacionalmente se viene haciendo con el nombre de Environmental Education, proponiendo y desarrollando el concepto de Estilo Ambiental de Educación como síntesis operativa de lo tratado en el capítulo.

En el segundo capítulo analizo lo que considero como desarrollos de la relación educación-medio ambiente enfocada desde una óptica básicamente socio-cultural: la Territorialización Educativa y la Pedagogía Urbana. En ambos casos señalo el estado de la cuestión así como posibilidades de desarrollo y aplicación que, en mi opinión, presentan.

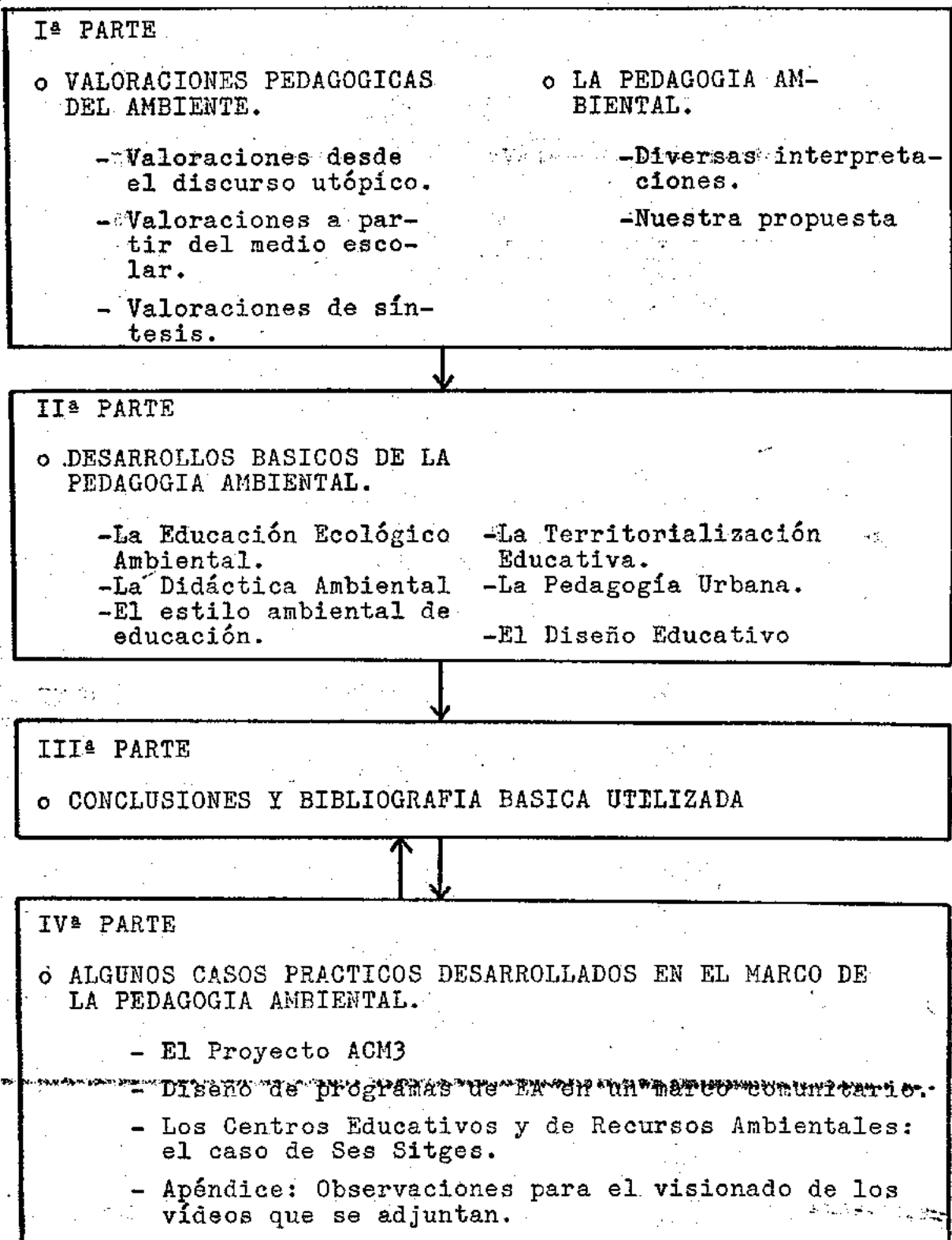
Esta segunda parte finaliza con un tercer capítulo en el que señalo lo que entiendo por Diseño Educativo.

En la tercera parte de la tesis presento las conclusiones así como la bibliografía utilizada.

Finalmente, en la cuarta parte (Apéndice) señalo una serie de casos prácticos desarrollados en el marco de la Pedagogía Ambiental.

Así pues, la organización interna de este trabajo, así como sus principales objetivos, puede sintetizarse con el esquema siguiente: (Vid. página siguiente)

Por lo que respecta a la metodología utilizada debo decir que se caracteriza por su diversidad, fruto, básicamente, de los dos polos entre los que bascula el trabajo: por una parte la representada por la tradición de la teoría en Ciencias Sociales y Humanas y, por otra, la de la investigación empírica. Así las fuentes documentales, su estudio en profundidad han primado sobre la utilización de observaciones, experimentos etc.



ESQUEMA DE LA ORGANIZACION INTERNA DE LA TESIS.

I

CONTEXTUALIZACION: VALORACIONES
PEDAGOGICAS DEL AMBIENTE.

1.- INTRODUCCION

2.- VALORACIONES DESDE UTOPIA

2.1.- INTRODUCCION

2.2.- LA NATURALEZA COMO MEDIO EDUCATIVO

2.3.- RUPTURA DEL ESPACIO ESCOLAR Y GENERALIZACION DEL MEDIO EDUCATIVO.

2.3.1.- La desescolarización: una alternativa a la limitación del medio educativo.

2.3.2.- El aula abierta: la alternativa reformista.

2.3.3.- El aula mundial: los caminos de las políticas educativas.

3.- VALORACIONES DESDE EL MEDIO ESCOLAR

3.1.- INTRODUCCION

3.2.- VALORACIONES CURRICULARES

3.2.1.- El entorno escolar: método y contenido

3.3.- VALORACIONES PERSONALES

3.3.1.- Plano del análisis. Los planteamientos sobre la igualdad de oportunidades educativas.

3.3.2.- Plano de la acción: reformas e innovaciones educativas.

3.3.2.1.- Reformas educativas.

3.3.2.2.- Innovaciones educativas.

4.- VALORACIONES DE SINTESIS

4.1.- INTRODUCCION

4.2.- EL ENFOQUE ECOLOGICO

4.2.1.- El paradigma ecológico

4.2.2.- La Ecología de la Educación

4.3.- EL CLIMA EDUCATIVO

4.4.- LA PEDAGOGIA AMBIENTAL

4.4.1.- La interpretación conservacionista pro-
teccionista de la Pedagogía Ambiental.

4.4.2.- La Pedagogía Ambiental como estudio de
la llamada educación informal.

4.4.3.- Hacia un nuevo paradigma de la Pedagogía
Ambiental.

1.- INTRODUCCION

Analizar las valoraciones que desde la Pedagogía se han hecho del ambiente presenta múltiples dificultades, algunas de las cuales están motivadas por el confucionismo que produce centrar el elemento al que nos referimos cuando hablamos de "ambiente". Recuérdese que con este término (1) se designa aquello que circunda a un objeto o sujeto de re-

1 .- Tengase presente que hay una serie de conceptos que se utilizan como sinónimos para hacer referencia a aquellas realidades que están fuera de un sujeto y/o objeto; medio, contorno,

ferencia, y no pocas son las disciplinas que han perfilado el término proporcionándole, por una parte, más precisión dentro de su área de conocimiento y, por otra, infundiéndole una diversidad semántica que lo hace difícilmente resumible o esquematizable. En el caso de la Pedagogía se han realizado diversas aproximaciones que, en mi opinión, se caracterizan por la pluralidad de enfoques y, en no pocas ocasiones, el esquematismo de los mismos. Esta situación ha sido determinada por una serie de factores entre los que ocupan un lugar decisivo tanto el enfoque pluridisciplinar que ha conocido y conoce el estudio de la educación, como la posibilidad de considerar a niveles diferentes la relación y el espacio educativo.

entorno, ambiente, medio ambiente... y es frecuente encontrar en los manuales de Pedagogía las expresiones medios didácticos medios de enseñanza, medios educativos. Hay que notar, sin embargo, que estas expresiones, la mayoría de las veces, se utilizan para referirse a recursos, instrumentos, estrategias, dispositivos etc. utilizables para la consecución de objetivos instructivos. El listado de obras en las que se utilizan los términos en este sentido sería larguísimo; señalaré sólo algunas definiciones que considero representativas. Así Robert Dotrens designa con el nombre de medios de enseñanza "...todos los recursos auxiliares que pueden ponerse a disposición del maestro, o recogidos por él, cuya utilización juiciosa da a su enseñanza un carácter más completo y experimental" (DOTRENS, R. "Dirección del aprendizaje" en la obra colectiva Fundamentos de la educación Edit. Eudeba/Unesco Buenos Aires, 1966. Página 214) Lemus, por otra parte, se refiere a los medios educativos, señalando que "por medios entendemos los recursos que se ponen a disposición de un fin y de una situación determinada para realizar los valores e ideales educativos...". Así Lemus, en el capítulo sobre

En el capítulo que ahora inicio definiendo la tesis de que los abordamientos pedagógicos de las relaciones educación medio ambiente se han realizado desde ópticas muy diversas, pudiéndose clasificar en tres grandes categorías:

- 1.- Desde una perspectiva del discurso utópico.
- 2.- Desde una óptica enfocada en, desde y para el medio escolar.
- 3.- Desde diversas consideraciones que de una u otra forma se presentan como sintetizadoras o generalizadoras.

medios educativos, trata los siguientes temas: el ambiente; los fundamentos psicológicos de la educación; los contenidos de la enseñanza; los métodos etc. (LEMUS, L.A. Pedagogía. Temas fundamentales Kapelusz. Buenos Aires 1969). Biddle y Rossi afirman; "Un medio puede ser definido como cualquier dispositivo o equipo que se utiliza normalmente para transmitir información entre las personas... Los medios educativos son los que se emplean para apoyar los procesos de la educación por los que los maestros tratan de inducir a los alumnos a aprender" (BIDDLE y ROSSI Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna Edit. Paidós. Buenos Aires 1970, página 20).

No es este sentido instrumental el que quiero remarcar. En otras lenguas, como es el caso del francés y del catalán, se distinguen los "mitjans" "moyens" (aquello que sirve para llegar a un fin) del "medi", "milieux" (elementos o sustancias que envuelven una cosa); al utilizarse en castellano el mismo vocablo puede inducir a error. Quede pues claro que el objeto de mi análisis son "las realidades que están alrededor del sujeto o, si se objetiva el concepto, aquello que no es el organismo, el grupo o objeto que está bajo la consideración del observador. Y a ésto, el vocablo que mejor lo define, es "ambiente".

2.- VALORACIONES DESDE "UTOPIA"

2.1.- INTRODUCCION

Malos vicios sociales hacen que el término "utopía" denote falsedad, ingenuidad, ficción... Nada más alejado de la realidad: Utopía, a pesar de que etimológicamente pueda interpretarse o definirse, como hiciera Quevedo, con la expresión "no hay tal lugar", a pesar de ello Utopía existe: es una región, un lugar sobre el que se conocen pocas cosas con certeza.... Es, más que nada, un ideal que con su función mítica señala caminos y metas para la acción. En este sentido Utopía es real: está en el tiempo -el futuro- aunque no existe jamás en el espacio... (2) Quede pues claro que cuando utilizo la expresión valoraciones desde Utopía (¿Hubiera sido mejor "valoraciones para Utopía?") no hago referencia a algo marginal o

secundario. Al contrario; por la capacidad crítica implícita en el discurso utópico, por sus funciones orientadoras de la acción, muy probablemente se encuentren en él algunas de las claves de la educación del futuro.

En mi opinión dos son las valoraciones pedagógicas del ambiente que se pueden definir de utópicas, y ambas su-

2 .- Recuérdese que el uso de la palabra "Utopía" se remonta al humanista inglés Thomas More (1478-1535) quien creó este vocablo para designar un lugar donde se vive en las mejores de las situaciones posibles.

More no inventó el género utópico sino que "se une a la corriente tanto griega como judeo-cristiana para trazar su utopía. Pero no es menos evidente que Moro lleva a la perfección el género, sirviendo en cierta manera de modelo para las utopías posteriores" (P. Rodríguez en la introducción de la edición de Utopía. La mejor forma de comunidad política y la nueva isla de Utopía publicada en 1984 por la editorial Alianza, de Madrid.

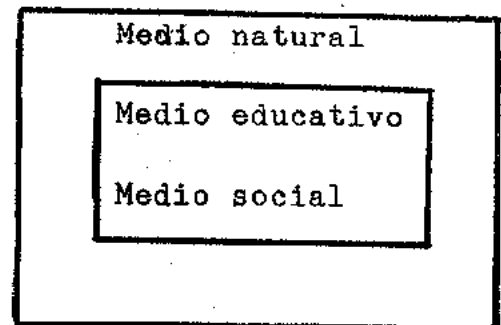
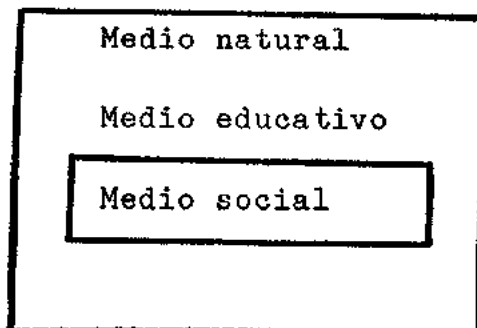
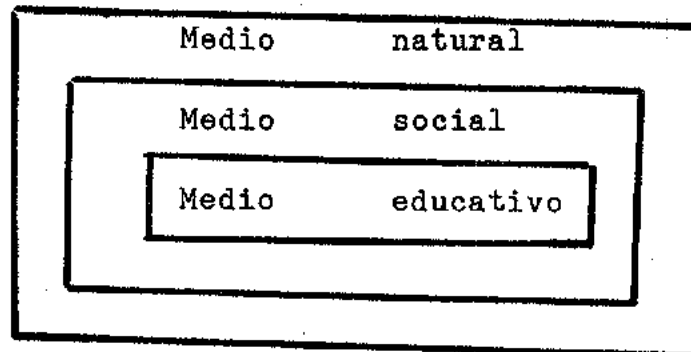
Para un análisis sistemático del pensamiento utópico vease la obra de Frank E. Manuel y Fritzie P. Manuel El pensamiento utópico en el mundo occidental. La edición castellana consta de tres volúmenes: volumen I.- Antecedentes y nacimiento de la utopía (Hasta el siglo XVI). Volumen II.- El auge de la utopía. La utopía cristiana (siglos XVIII-XIX). Volumen III.- La Utopía revolucionaria y el crepúsculo de las utopías (siglos XIX y XX). Todo ello publicado por la editorial Tecnoá. Madrid, 1984.

Para una introducción tan breve como concisa vease: CARANDELL, J.M. Las Utopías. Salvat, Barcelona 1974

Puede también consultarse: BERNERI, M.L. El futuro. Viaje a través de la Utopía Edit. Hacer, Barcelona 1983. VICO MONTEOLIVA, M./CALATAYUD SOLER, R. y otros Utopía y Educación Edit. Rubio Esteban S.A. Valencia 1982, 292 pp.

ponen drásticas transformaciones del medio educativo. Por una parte, consideraré la idea que señala el entorno natural como el mejor medio educativo. Se trata, como se verá, de una antigua idea que, por motivos diversos y con aspectos también diferentes, ha cobrado recientemente una fuerza realmente insospechada.

En segundo lugar, consideraré el pensamiento que, con diversas matizaciones, predica la necesidad de que ambiente educativo y ambiente social se confundan en una sola e íntima realidad.



En ambos casos se produce una transformación del clásico modelo configurador de un espacio educativo basado en la simulación.

2.2.- LA NATURALEZA COMO MEDIO EDUCATIVO

A lo largo del pensamiento pedagógico encontramos, en repetidas ocasiones, la idea de que el entorno natural constituye el medio más adecuado para el desarrollo intelectual y moral del niño. La imagen del hombre que viviendo en zonas incultas, en estado de naturaleza, ha conseguido la felicidad y todo tipo de virtudes frente a los vicios del hombre civilizado, cuenta con una larga tradición en la historia del pensamiento humano. Así se encuentra, por ejemplo, en la literatura europea del siglo XVI (3) , fuertemente influida por las noticias

de los descubrimientos . Fue sin embargo en el siglo XVIII. (4), con el interés de los intelectuales ilustrados por las sociedades primitivas, cuando el mito del buen salvaje consigue quizás sus cotas más elevadas. Recuérdese que fué en 1719 cuando Daniel Defoe (1660-1731) publica la primera edición de su famosa obra The life and strange adventures of Robinson Crusoe, que no sólo se convirtió en una novela de éxito sino que, pocos años más tarde, concretamente en 1762, Jean Jacques Rousseau la definiría como "el tratado más logrado de educación natural" (5) . François-Marie Arout

3 .- También en el siglo XVI el Iluminismo defendía la idea de que la felicidad se podía conseguir mediante un retorno a la vida y religión naturales. La doctrina y el movimiento del Iluminismo se difundió especialmente en la Península Ibérica, formándose entre los años 1519 y 1529. Sus principales dogmatizadores fueron Pedro Ruiz de Alcaraz; Isabel de la Cruz y Gaspar de Bedoya. Sus planteamientos tuvieron cierta incidencia en la literatura de la época.

4 .- Recuérdese que Europa -a excepción de España y Portugal que la comenzaron ya en el siglo XV- inicia su expansión colonial a principios del XVII, consolidándose en el XVIII. La gran cantidad de relaciones con las colonias y la importancia del comercio colonial influyeron, sin duda, en el interés por las sociedades primitivas autóctonas y en el deseo de que no se destruyesen con el contacto con los europeos. El mito del buen salvaje es, entonces, elemento básico de la época.

5 .- Afirma Rousseau "Puesto que los libros no son absolutamente necesarios, existe uno que, para mi gusto, es el tratado más logrado de educación natural. Ese será el primer libro que lea Emilio; él sólo compondrá por mucho

(1694-1778), más conocido por el seudónimo de Voltaire, publica en 1767 su cuento filosófico El ingenuo en el que defiende la teoría de la bondad natural del hombre y la perversidad del medio social. Voltaire plantea la imperiosa necesidad de educar en la naturaleza. Así, refiriéndose al personaje de su obra, un salvaje llegado de América, afirma:

"Hacia el ingenuo rápidos adelantos en las ciencias, y aún más en la ciencia del hombre. Debíase el presto desarrollo de su inteligencia no menos que a su mucha capacidad a su educación salvática, porque no habiendo aprendido nada cuando niño, no tenía preocupaciones ningunas; y no habiéndose doblado su entendimiento al error, veía las cosas como ellas son, mientras que las ideas que en la niñez nos infunden hacen que toda la vida las veamos como no son" (6)

tiempo toda su biblioteca y siempre ocupará un lugar distinguido. Será el texto al cual servirán de simple comentario todas nuestras conversaciones sobre las ciencias naturales, y servirá de prueba del estado de nuestro discernimiento..." Emilio o de la Educación página 182 de la edición de Editorial Fontanella, Barcelona 1973.

La afición a Robinson durante el XVIII fue muy grande. Marx, en la obra Contribución a la crítica de la economía política analiza la significación histórica de ello. En 1779 Joachim Heinrich Campe (1746-1818), pedagogo y lingüista alemán publica Robinson, der jünger (El joven Robinson).

En relación a las implicaciones pedagógicas de la obra de Defoe vease: GALINO, M.A. "Robinson y su mito" en TUSQUETS, J. Teoría y práctica de la pedagogía comparada Edit. Magisterio Español. Madrid, 1968

6 .- VOLTAIRE El ingenuo La edición que he consultado es la publicada por S.A. de Promoción y Ediciones. Madrid,

También en su cuento Cándido o el optimismo, publicado en su primera edición en 1759, François-Marie Arouet refleja el pensamiento de la época cuando pone en boca de Cándido, que se encuentra a punto de ser asado y devorado por los indios orejones, la siguiente reflexión: "¡Oh! si Pangloss, mi venerado maestro, viese aquí a la naturaleza en toda su amable sencillez, ¿qué diría?". Salvada la comprometida situación Cándido, queriéndose disculpar por las dudas que había tenido sobre la bondad natural del hombre primitivo, afirma: "Pero, en fin, la pura naturaleza es buena, buenísima, digan lo que quieran..." (7)

La más elevada teorización sobre la bondad natural del hombre y la corrupción que éste sufre cuando se le pone en contacto con la sociedad, se encuentra en la obra de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Además, Rousseau se nos presenta como el elemento articulante del tema del buen salvaje entre Ilustración y Romanticismo; recuérdese que ya al final de su vida recibe la visita de admiración

1983, página 171.

En la página 167 se puede leer: "¡Con que yo que he gastado cincuenta años en instruirme, me temo no poder alcanzar a la sana razón natural de este mozo casi salvaje! ¿Si me habré afanado en fortalecer preocupaciones, cuando él sólo a la naturaleza escucha?".

7.- VOLTAIRE Cándido o el optimismo La edición que he consultado corresponde a una traducción hecha en 1838 por Leandro Fernández de Moratín y recientemente reeditada por S.A. de Promoción y Ediciones. Madrid, 1983. Las dos citas que he hecho se encuentran en las páginas 57 y 59, respectivamente, de la edición señalada.

del joven Bernardin de Saint Pierre que años más tarde, ya en el siglo XIX, a través de su novela Pablo y Virginia prolongará el tema. (8)

Como se recordará, el filósofo ginebrino, consecuente con el pensamiento de que "todo es perfecto cuando sale de las manos de Dios, pero todo degenera en manos del hombre", propugnaba una educación por una parte negativa y, por otra, aislacionista; (9) la educación debería realizarse preservando al niño de las perniciosas influencias que derivan de la sociedad. Rousseau, sin embargo, era consciente de la práctica imposibilidad de llevar a cabo su proyecto (10) 1, conformándose con "educar a Emilio

8 .- Vid. Bernardin de Saint Pierre "Rousseau" en la edición de Las ensoñaciones del paseante solitario hecha por la editorial Alianza, Madrid, 1983 (segunda edición)

9 .- "La primera educación debe ser, pues, puramente negativa... Si pudierais no hacer nada, ni dejar hacer nada, si lograriais tener sano y robusto a vuestro alumno hasta la edad de doce años... desde vuestras primeras lecciones se abrirían los ojos de su entendimiento a la razón sin baches ni preocupaciones... De este modo, en vuestras manos se convertiría en el más sabio de los hombres, y omitiendo toda intervención en un principio, realizaríais un prodigio de educación". Libro segundo de Emilio o la Educación Edición de la editorial Bruguera, Barcelona 1979 (tercera edición) página 142.

10 .- El campo, el medio rural representa para Rousseau lo más aproximado al estado natural; algo así como el último eslabón del camino que conduce al medio educativo ideal al que se nos está permitido acceder. El sentido realista o posibilista de Rousseau se pone de manifiesto cuando afirma: "Yo marco la meta hacia donde debe dirigir-

en el campo, lejos de la chusma de criados...lejos de las disolventes costumbres de las ciudades" (11) .

La propuesta roussoniana de educar en contacto con el entorno natural responde a su idea de que la educación de los hombres debe adecuarse a la naturaleza (12); educación esta última sobre la que no podemos intervenir sino, simplemente, intentar que se vaya desarrollando sin perniciosas influencias humanas. Por otra parte, hay que tener en cuenta la gran importancia que Rousseau concede a la educación por la experiencia; la gran valoración del medio como fuente de conocimiento; el gran libro que hay que estudiar. (13)

Se recordará, sin embargo, que Rousseau cree que cuando el niño llega a la adolescencia es el momento oportuno de po-

se la carrera; no afirmo que se pueda llegar a ella, pero aseguro que el que se acerque más al final, es el que mayores ventajas sacará". Libro segundo del Emilio. Edición anteriormente señalada, página 144.

11.- Ibidem, página 145

12.- Existen, según Rousseau, tres tipos de educación; la de la naturaleza ("el desenvolvimiento interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza"), la de los hombres ("el uso que aprendemos a hacer de este desenvolvimiento o desarrollo por medio de sus enseñanzas es la educación humana") y la de las cosas ("la adquirida por nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan, es la educación de las cosas"). Sólo estará bien educado quien haya recibido lecciones no contradictorias de los tres maestros que nos forman.

13.- "...y todo cuanto le rodea constituye el libro con el cual, sin pensar en ello, enriquece su memoria hasta que sea capaz de aprovecharla su razón..." Libro segundo.

ner al joven en contacto con el medio en que va a vivir y que ahora, con la educación recibida, podrá juzgar según su formación. Se trata pues de un modelo que posteriormente se verá en repetidas ocasiones.

El romanticismo, que como se recordará se extendió por toda Europa a finales del XVIII y durante todo el XIX provocando una profunda renovación en las diversas manifestaciones culturales, también presenta entre sus constantes definidoras una gran fe en la bondad natural del hombre así como un gran entusiasmo por la naturaleza. Entre los escritores románticos que han contribuido de forma decisiva a hacer perdurar el mito de la naturaleza inocente se pueden señalar al norteamericano Herman Melville (1819-1891) con su famosa obra Moby Dick (14) ; los ingleses Robert Southey (1774-1843) y Samuel Taylor Coleridge (1772-1834) cuyo entusiasmo por la naturaleza es paralelo a su pesimismo por el abandono y miseria de las ciudades industriales que entonces emergían en el Reino Unido; Bernardino de Saint Pierre, con su ya citada Pablo y Virginia; Armandina Lucila Aurora Dupin, más conocida por el seudónimo de George Sand (1804-

14.- Melville publicó su novela Moby Dick en 1851, considerándose ésta como la culminación de la narrativa romántica norteamericana. Jaume Martí Olivella, refiriéndose a esta obra, ha escrito: "Ens trobam, també, davant la noció de la natura com a símbol de l'inefable, del misteri infinit de la vida. És aquesta concepció idealista i metafísica la que subjugarà els escriptors romàntics i els abo-

1876) con obras como Indiana, Tamarís, Juan de la Roca etc. (15)

Como he señalado, la idea de considerar a la naturaleza como medio educativo, en realidad "el medio educativo", se ve repetidamente defendida ya sea de forma explícita en tanto programa de educación -el caso de Rousseau- ya sea de forma implícita mediante la pervivencia del mito del buen salvaje y de la naturaleza inocente. De cualquier forma, los intentos que considero más serios para llevar a la práctica esta idea se dan a finales del siglo XIX y principios del XX, mediante diversas experiencias, ya sean aisladas o enmarcadas en el gran movimiento de la Escuela Nueva.

En este nuevo contexto no cabe sino señalar, en primer lugar, la obra del poeta indio Rabindranath Tagore (1861-1941).

Tagore marca un hito importante entre los defensores de la naturaleza como el marco ambiental más adecuado para las relaciones educativas. En 1901 funda en Santiniketan

cà vers la contemplació, fins i tot la fusió, amb la Natura, en els ritmes de la qual volgueren descobrir l'essencialitat de la vida humana..." página 7 de la presentación de la edición de Moby Dick realizada por Edicions 62, Barcelona, 1984.

15.- En la obra de George Sand están presentes la ideas roussonianas de que la naturaleza representa la perfección lo bello y lo agradable mientras que la vida social, la cultura hace perder la pureza de los instintos naturales. Estas ideas se dan más acentuadas en una primera etapa

-palabra que significa "Morada de paz"- una escuela (16) en la que puso en práctica sus ideales de una formación armoniosa con la naturaleza. Muchas de sus reflexiones pedagógicas se deben a la profunda insatisfacción que le produjo su paso por la escuela: "Ví que el mundo se desvanecía en torno mio, y era sustituido por bancos de madera y por unos muros rectangulares que me contemplaban con la mirada en blanco propia de los ciegos..." (17). La disociación entre la escuela y la vida; la radical separación del hombre con la naturaleza son los vicios más importantes de la escuela que Tagore cree necesario cambiar. Y así, como hiciera Rousseau, se opone a que el libro sea el medio educativo básico: "No se han interpuesto acaso los libros entre nosotros y el mundo? Hemos adquirido la costumbre de cubrir los ventanales de nuestra mente con las páginas de los libros... aislándola (a nuestra inteligencia) de todo contacto directo con la verdad" (18).

de su labor creadora (por ejemplo, en Indiana publicada en 1832) y en su última fase, con obras como Juan de la Roca (publicada en 1860), El marqués de Villemer (1861), Tamaris (1862), en todas ellas contraponen la vida campesina, sana y tranquila, a la ciudad, egoísta y sórdida.

16.- En 1921 se convirtió en la Universidad Internacional de Visva Bhavati, institución que combina antiguos ideales indios con tendencias netamente europeas. Tagore había estudiado leyes, literatura y música en Inglaterra entre 1877 y 1888.

17.- "Mi escuela de Bengala" en Meditaciones Editorial Escelicer, Madrid, 1966. Página 129.

18.- "Mi escuela de Bengala" en Meditaciones Op. cit. página 124. En otro ensayo, "Centro de la cultura india",

La limitación en la utilización pedagógica de los libros cobra mayor intensidad en la educación de la primera infancia, en la que el saber que se recibe debiera seguir un proceso natural y ser transmitido directamente por las personas y por el contacto directo con las cosas y la naturaleza. La isla de Robinson Crusoe -otra vez las ideas roussonianas- acude a su mente cuando tiene que diseñar una institución educativa que posibilite el aprendizaje de la perfecta unión del hombre con la naturaleza:

"Nuestra plenitud como hombres no puede llegar más que cuando hemos sido alimentados por la tierra y por el agua, por el cielo y el aire, nutriéndonos de ellos como del pecho materno. Dejemos, pues, que los niños jueguen bajo el cielo azul, donde también juegan el sol y las nubes... Dejemos que vean cómo el sol abre las puertas del día con sus radiantes manos y como se desvanecen la dulce luz de la tarde en la noche sembrada de estrellas. Dejad que asistan al espectáculo en seis actos llenos de armenía, que pone en escena la naturaleza a través de las seis estaciones del año (19). Que oigan el rugir del trueno y vean cómo las nubes ensombrecen el bosque antes de estallar en torrentes. Y cuando la lluvia haya cesado, dejemos que contemplen las verdes praderas desbordantes de

publicado en la obra Hacia el hombre universal (Edit. Sagitario. Barcelona, 1967) Tagore afirma: "El saber libro sólo hace pedantes. Es cuantitativo y estático; acumula, atesora y guarda bajo llave. La cultura sólo se desarrolla, se mueve y se multiplica en contacto con la vida" (Op. cit. página 207)

19.- El año indio se divide en seis estaciones: verano, lluvias, otoño, época de rocío, invierno y primavera.

espigas, que ondulan al viento hasta el lejano horizonte" (20)

De esta forma Tagore escoge la naturaleza como marco ambiental idóneo para la educación. Idea que, como se verá, iba desarrollándose también en Europa.

Así, y aunque no lo analice en la profundidad que sería deseable, debo referirme a la obra de Robert Baden-Powell, fundador del movimiento scout. Uno de los principios bá-

20.- Las obras más importantes de Tagore en relación al tema educativo son las siguientes: los ensayos contenidos en la obra titulada Hacia el hombre universal Edit. Saguatario, Barcelona 1967. Entre otros trabajos, esta edición incluye: Las vicisitudes de la educación; El problema de la educación. Centro de cultura india. La unidad de la educación. La escuela del poeta y Los tiempos cambian. Otro importante libro es: Meditaciones Edit. Escelicer, Madrid 1966. En él se incluyen los siguientes trabajos: Naturaleza y arte. Mi escuela de Bengala. La personalidad. Nacer dos veces. Meditación. La mujer. Como crítica al otro sentido de "escuela" vease su obra La escuela del papagayo en Obras escogidas publicadas por la Editorial Planeta.

Pueden también consultarse: El cartero del rey Alianza, Madrid 1983. Ciclo de primavera. Alianza, Madrid 1983.

Entre la gran cantidad de trabajos referidos a Tagore creo que cabe remarcar: CASTELLTORT, R. "Robindrannath Tagore o la Pedagogía de un poeta" en Educadores Madrid 1964. CASSOL, V./CARNER-RIBALTA, J. Rabindrannath Tagore, la seva vida i la seva obra. Libreria Catalònica, Barcelona 1928. CASTELL, A. Se que no es posible, y sin embargo es verdad: Aproximación catequística a la utopía pedagógica de Tagore Facultad de Teología. Universidad Pontificia de Salamanca, 1979. Tesis de licenciatura, inédita.

sicos de su Pedagogía lo constituye el contacto con la naturaleza; principio que influye decisivamente en todas las prácticas educativas de este importante movimiento cuyas realizaciones llegan hasta nuestros días. El scoutismo surge a principios de siglo; la obra de Baden-Powell Scouting for boys, en la que se señalan los principios básicos, se publica en 1908. (21)

En esta época, en el ámbito de la educación escolar también se produciría una importante valoración de la naturaleza.

Efectivamente, las nuevas orientaciones pedagógicas propiciadas a finales del XIX y principios del XX por el movimiento de la Escuela Nueva consideraban "como primordial para realizar sus fines, la Naturaleza... sacar al niño de su medio social que desvirtúa el esfuerzo educador, y trasladarlo al medio natural..." (22)

21.- En relación a la pedagogía scout pueden consultarse: DOMINGUEZ, F. ESTEVEZ, F. "La educación en la ecología: el escultismo" en De Juventud número 11, 1983. CANOVAS, L. Baden Powell Edit. Don Bosco, 1974 (segunda edición) BADEN-POWELL, R. Escultismo para muchachos Edit. Scout Interamericana. Antioquía 1974 (8ª edición). BERTOLINI, P. Educación y escultismo Edit. Litúrgica Española. Barcelona, 1960. FORESTIER, M.D. Escultismo. Ruta de libertad Litúrgica española. Barcelona 1961. JOUBREL, H. Le scoutisme dans l'éducation et la reeducation des jeunes PUF, Paris 1951

22.- LOPEZ, Elisa "Algunos conceptos generales de la Nueva Educación" Original de 1926 y reproducido en la obra de SEAGE, J. y GUERRERO, S. Una pedagogía de la libertad Edit. Edicusa. Madrid, 1977

Esta orientación se vió especialmente acentuada en los inicios de la Escuela Nueva, básicamente en los movimientos ingleses y alemanes. Cabe en este sentido recordar a Cecil Reddie y su escuela de Abbotsholme (23), situada fuera de la ciudad para que los niños pudiesen estar el máximo tiempo posible en contacto con la naturaleza; J.H. Badley, colaborador de Reddie, que en 1893 creó su escuela en Bedales; Herman Lietz fundador, en 1898, de la primera escuela nueva en Alemania a la que dió el nombre de "Landerziehungsheim" (Hogar de educación en el campo) y a la que siguieron nuevas aberturas. (24) ; las "Gartenarbeitschulen (escuelas jardines de trabajo) muchas de las cuales fueron transformadas en "Landschulheimen" (Escuelas hogares campestres) y sacadas de la ciudad y llevadas al campo. Refiriéndonos a nuestro país se pueden citar, por ejemplo, L'escola del Bosc de Montjuïc, creada en 1914 por Rosa Sensat, después de que ésta hiciese un viaje por el extranjero becada por la Junta de Ampliación de Estudios. De los ocho principios que regían las prác-

23.- Recuérdese que Cecil Reddie fue el primero en utilizar el nombre de Escuela Nueva -New School- con la creación en 1889 de su escuela de Abbotsholme.

24.- La aspiración de Herman Lietz era: "... formar una juventud...viviendo lejos de la ciudad, en la paz del bosque y de la montaña". Citado por LUZURIAGA, L. La educación nueva Losada, Buenos Aires

ticas educativas de esta escuela el tercero señalaba: "La vida en plena natura és factor essencialissim d' una cultura integral" (25), y en el quinto: "S'ha de posar el nen en contacte directe amb les formes de vida; la naturalesa i el treball humà, per tal que adquireixi nocions immediates dels essers i de les coses" (26).

Además de los ejemplos que he señalado, cabe también anotar la importancia que se da al medio natural en dos de las más significativas caracterizaciones realizadas en el seno de la Educación Nueva. Así entre las treinta notas definitorias que la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas -Oficina creada en 1899 por Ferrière- señaló como esenciales de las nuevas escuelas, se afirma:

"La Escuela Nueva está en el campo.

- A.- El campo es el medio natural del niño. Allí encuentra la calma que necesita su sistema nervioso.
- B.- Posibilidad de entregarse a las distracciones de los hombres primitivos y a los tra-

25.- SENSAT, R. Vers una nova escola Edit. Proa, Barcelona 1978. Pàgina 43

De este sentido naturista participan, evidentemente, otras importantes experiencias educativas españolas; Recuérdese la Institución Libre de Enseñanza de Madrid con sus excursiones, paseos, colonias escolares etc.

26.- Ibidem. En esta misma obra, Rosa Sensat, refiriéndose a l'Escola del Bosc señala: "Realment, en una escola on es pretén dur a terme una obra d'educació natural activa, allò que és menys important són les edificacions i allò que ho es més és el camp".

bajos de los campos.

C.- Para los adolescentes, la proximidad de una ciudad es conveniente para la educación intelectual y artística (museos, conciertos, etc.)" (27).

Por otra parte, en el Congreso de Calais, celebrado en 1919, se fijaron las características generales de las "escuelas nuevas en el campo", o sea, los de la escuela nueva en su sentido original. En el punto tres se señaló:

"La Escuela Nueva está situada en el campo, porque éste constituye el medio natural del niño. El influjo de la naturaleza, las posibilidades de empresas simples que ofrece, los trabajos rurales que permite realizar, representan el mejor auxilio a la cultura física y moral. En bien del progreso intelectual y artístico, es deseable, empero, que quede próxima a una ciudad" (28).

Tengase en cuenta que esta importancia que se da a la situación de los centros escolares en un medio natural responde también a consideraciones metodológicas. Obsérvese lo que escribe Decroly (1871-1932) refiriéndose

27.- La lista de características la he consultado en la introducción del libro de FERRIERE, A. La práctica de la escuela activa Edit. Francisco Beltrán, Madrid, 1928. páginas 17 a 27.

28.- En el Congreso de Calais se aprobaron 29 puntos a los que, posteriormente, se añadió otro. Puede consultarse en, por ejemplo, FILHO, L. Introducción al estudio de la escuela nueva Kapelusz, si bien este trabajo es una revisión de La escuela nueva publicada por Labor, Barcelona 1936 (3ª edición).

al emplazamiento ideal de las escuelas:

"...en un medio natural; es decir, en un sitio donde al niño pueda observar en todo momento los fenómenos de la naturaleza y las manifestaciones de la vida de todos los seres en general y de los hombres en particular, relacionados con la adaptación al ambiente" (29)

¿Cómo y por qué se produce la ruptura de este modelo?
 ¿Por qué el entorno natural es progresivamente sustituido por el entorno social? Muy probablemente el análisis -que no realizo en este trabajo- debería centrarse en las influencias que el pensamiento marxista tuvo sobre los planteamientos de la escuela nueva. En este sentido bastará recordar lo que Carl Marx escribió en 1859 en el Prólogo a Contribución a la crítica de la economía política (30), refiriéndose a las "robinsonadas", "triviales imaginaciones del siglo XVIII":

"El hombre, en el sentido más literal, es un zoom politikon, no solamente un animal sociable, sino también un animal que no puede aislarse sino dentro de la sociedad. La producción por individuos aislados, fuera de la sociedad, es algo tan insensato como el desarrollo del lenguaje durante la ausencia de los individuos que viven y hablan juntos" (31).

29.- DECROLY

30.- MARX, C. Prólogo a "Contribución a la crítica de la economía política" en la edición de Contribución... de la editorial Comunicación de Alberto Corazón, Madrid 1976.

31.- Para Marx estas "robinsonadas" no son sino una anticipación de la sociedad burguesa: "...robinsonadas que no expresan de ningún modo... una simple reacción contra un excesivo refinamiento y el retorno a una vida primitiva mal comprendida... esa es la apariencia, y la apariencia

En nuestros días se asiste a una inusitada actualidad de la tendencia defensora de la educación en la naturaleza y -ahora se añade- a favor de la naturaleza. Toda esta nueva corriente se desarrolla, a partir de finales de la década de los sesenta, con el nombre de Educación Ambiental (Environmental Education) y la analizo en profundidad en capítulos posteriores. (32)

estética solamente, de las pequeñas y grandes robinsonadas. En realidad se trata más bien de la anticipación de la "sociedad burguesa" que se preparaba desde el siglo XVI y que en el XVIII marchaba a pasos gigantes hacia su madurez". Página 247 de la edición citada.

32.- Vease el capítulo I de la segunda parte de este trabajo.

2.3.- RUPTURA DEL ESPACIO ESCOLAR Y GENERALIZACIÓN DEL AMBIENTE EDUCATIVO.

A finales de la década de los sesenta, cuando prácticamente en todos los países industrializados del mundo occidental se había conseguido generalizar la enseñanza primaria y, en gran medida, también la secundaria, surgen críticas que cuestionan la estructura y la dinámica de los sistemas escolares. (33) Entre estas voces discre-

33.- El profesor Torsten Husen señala que estas críticas procedieron tanto de posiciones políticas radicales como fuertemente conservadoras. Entre las primeras incluye las de neomarxistas como Samuel Bowles; Martin Cornoy; Henry Levin y Herbert Gintis, y, por otra parte, las de los que él

pantes se encuentra la de los que, desde posturas diferentes, creen que la educación debe liberarse del reduccionismo institucional de la escuela en que, con el desarrollo del modo de producción industrial, se había ido progresivamente encerrando. En todo caso, se trata de verdaderos intentos o propuestas de romper el espacio escolar e intentar que el ambiente educativo se expanda hasta confundirse con el ambiente social.

Los posicionamientos a que hago referencia han encontrado diversas interpretaciones. En primer lugar hay que señalar a los teóricos de la desescolarización, especialmente Ivan Illich (34) y Everett Reimer (35). En otro

califica de "neorousseauianos"; Ivan Illich; Everett Reimer; Paul Goodman y Niels Christie. En relación a las críticas conservadoras Husen hace referencia a Arthur Bestor y Albert Lynd. Vease: HUSEN, Torsten La escuela a debate. Problemas y futuro Edit. Narcea. Madrid 1981. (El original es de 1979).

34.- Las obras básicas de Ivan Illich, publicadas originalmente en inglés, son: Celebration of Awareness; Deschooling Society; Tools for Conviviality (Medical Nemesis); Energy and Equity; Disabling Professions; The Right to Useful Unemployment; Shadow Work y, finalmente, su obra publicada recientemente (1983) Gender.

Las traducciones castellanas de las obras de Illich responden a las siguientes referencias: La sociedad desescolarizada Edit. Barral, Barcelona 1973. El original inglés es de 1970. La convivencialidad Barral, Barcelona 1974. El original es de 1973. Energía y equidad Barral, Barcelona 1974. Némesis médica. La expropiación de la salud Barral, Barcelona 1975. Además de estos libros se han publicado gran cantidad de artículos. Las referencias de los que considero más importantes son: "La sociedad sin escuelas" en VARIOS Educación sin escuelas Península, Barcelona 1975.

apartado. cabe clasificar a aquellos autores de posturas mucho menos radicales pero que en sus análisis también propugnan una osmosis entre medio social y medio

El original es de 1973. "El derrumbe de la escuela: ¿un problema o un síntoma?" en Revista de Ciencias de la Educación Buenos Aires, número 7, abril de 1972. "El capitalismo del saber" en CIRIGLIANO, G. y otros Juicio a la escuela Humanitas, Buenos Aires 1973. "Después de la escuela ¿qué?" en Un mundo sin escuelas Edit. Nueva Imagen, México 1977. El original es de 1971. Otros artículos de Illich traducidos al castellano se encuentran en: VARIOS La escuela y la represión de nuestros hijos Edit. Atenas, Salamanca, 1974. VARIOS En América Latina ¿Para qué sirve la escuela? Edit. Búsqueda, B. Aires 1973. FREIRE, P./ILLICH, I. Diálogo Edit. Búsqueda. B. Aires 1975.

Otros trabajos que cabe reseñar son: "Phenomenologie de l'école" en Orientations nº44, octubre 1971; "Inverser les Institutions" en Esprit, nº 3, marzo 1972.; "Birth Control et conscience politique" en Esprit, junio 1969; "Pour en finir avec la religion de l'école" en Esprit, nº 12 Diciembre 1979; "L'école cette vache sacrée" en Les temps modernes nº 280, noviembre 1969; "Revolution culturelle, école et développement" en Temps Moderns Junio 1970; "Detruire l'école" en La Lettre nº 140, abril 1970; "Descolariser la culture" en Orientations nº 43, enero 1972; "L'alternative a la scolarisation" en Orientations nº 41, noviembre 1971.

Sobre Illich, un libro interesante es: H. NANNOUN Ivan Illich o la escuela sin sociedad Península, Barcelona 1976.

35.- Everett Reimer, colega y amigo de Illich, ha expuesto sus puntos de vista sobre la desescolarización en: La escuela ha muerto Edit. Barral, Barcelona 1973 (el original es de 1971).

Vid. LISTER, I. "El concepto de desescolarización" en La Educación Hoy Vol. I, nº 2, febrero 1973, pp.51-61.

educativo. Estas posiciones pueden ordenarse utilizando dos categorías que me ha sugerido la lectura de Illich; por una parte el aula libre o abierta y, en segundo lugar, el aula mundial. (36)

2.3.1.- La desescolarización : una alternativa a la limitación del medio educativo.

36.- Illich, en su trabajo "La alternativa a la escolarización" (Traducción castellana publicada en Alternativas Cuadernos de Joaquín Mortiz, México 1974) critica los intentos reformistas del sistema escolar señalando: "Estas propuestas de nuevas instituciones educativas caen dentro de tres amplias categorías: la reforma del aula dentro del sistema escolar; la dispersión de aulas libres en toda la sociedad, y la transformación de toda la sociedad en una gran aula. Pero estos tres enfoques -el aula reformada, el aula libre y el aula mundial- representan tres etapas en un escalamiento de la educación en que cada pelotazo amenaza con implantar un control más sutil y penetrante del que reemplaza". Señalo -o denunció- la escandalosa utilización que hace Pierre Ferran de esta clasificación de Illich. Este autor francés, en su obra La escuela de la calle. Una educación abierta hacia el medio Edit. Narcea, Madrid 1978 (El original francés es de 1977), afirma: "...las propuestas de nuevas instituciones educadoras... pueden clasificarse, en definitiva y en grandes líneas, en tres categorías: la clase reformada, la clase autónoma...y la clase universal". Como puede comprobarse, se trata de la clasificación propuesta de Illich. Lo francamente intolerable es que Ferran clasifica al filósofo de Guernavaca entre los que propugnan "la clase universal". Así Illich es situado -sin más crítica, ni más argumentos- entre aquellas posturas que, precisamente, pretende combatir.

Durante la década de los sesenta la figura de Paul Goodman (37) es quizás la más representativa entre aquellos que plantean la necesidad de cambios radicales en el sistema escolar. Piensa Goodman que la escuela es una de las causas más importantes de alienación de los jóvenes: "el medio académico no es el más adecuado para educar" puesto que se trata de un medio "coercitivo por naturaleza", un medio comparable a las cárceles; "todos los desórdenes en los campus son, esencialmente, motines carcelarios" (38). Consecuentemente, nos advierte Goodman, cuanto más escolarización formal haya menos educación obtendremos. (39)

Las propuestas alternativas del filósofo americano no van más allá de la realización de una serie de reformas en la organización del sistema. Efectivamente, aunque su discurso contenga las bases críticas para negar el medio escolar, el cambio que propone no contempla, ni mucho menos, la desescolarización que, posteriormente, deman-

37.- En relación a este autor vease: GOODMAN, Paul La nueva reforma. Un nuevo manifiesto anarquista Edit. Kairós Barcelona 1972 (Original inglés de 1970); La des-educación obligatoria Fontanella, Barcelona, 1974 (original de 1964); Direction absurde Robert Morel, Paris 1971; Problemas de la juventud en la sociedad organizada Península, Barcelona 1971 (original de 1961); Ensayos utópicos Península, Barcelona, 1973 (Original de 1962).

Sobre el pensamiento pedagógico de Goodman pueden consultarse los trabajos de Bernard Vincent publicados en Orientations en los números de abril de 1974 (páginas 131 a 135) y julio del mismo año (páginas 273 a 303).

38.- GOODMAN, P. La nueva reforma. Un nuevo manifiesto anarquista Op. cit. Página 84.

39.- GOODMAN, P. La des-educación obligatoria Op. cit. página 11.

darán Illich, Reimer y otros. En 1964, en su obra Compulsory mis-education (40) propone seis alternativas -seis reformas, diría yo- al sistema de enseñanza obligatorio: 1.- Abolir todo tipo de escuela para algunos cursos. 2.- Prescindir del edificio escolar para algunas clases; proporcionarles maestros y utilizar la ciudad misma como escuela: sus calles, cafeterías, tiendas, cines, museos, parques y fábricas etc. Siempre que sea posible es mucho más sensato enseñar utilizando el contenido real que aportando una abstracción del contenido al interior de la escuela en forma de plan de estudios... 3.- Siguiendo las mismas directrices, pero esta vez tanto en el interior como en el exterior del edificio, utilizar adultos apropiados de la comunidad sin títulos pedagógicos... como educadores adecuados para introducir a los jóvenes en el mundo de las eprsonas mayores... 4.- Convertir la asistencia a clase en no obligatoria, a la manera de Summerhill de A.S. Neill (41). 5.- Descentralizar las escuelas urbanas en pequeñas unidades, de 20 a 50, situadas en locales comerciales o en clubs asequibles. Estas minúsculas escuelas podrían combinar el juego, la vida social el debate y la enseñanza formal. 6.- Enviar a los muchachos a granjas económicamente necesitadas durante un par de meses cada año.

40.- Edición en castellano con el título "La des-educación obligatoria" Op. cit.

41.- Goodman mantuvo estrechas relaciones con el movimiento Summerhill americano, habiendo desempeñado el cargo de administrador de una escuela de esta orientación.

Paralelamente a estas reformas -que no suponen sinó el afianzamiento de la escuela- Goodman, ya a inicios de los años setenta, seguramente tendría más argumentos para proponer alternativas más radicales, aunque mucho más inconcretas; su defensa de la educación incidental y de la ciudad pedagógica así lo atestiguan. En su obra New Reformation (42) , publicada a inicios de los 70, insiste en que "la actual tutela generalizada va contra la naturaleza y detiene el crecimiento" (43) , proponiendo como alternativa que "la educación incidental, incrustada en las actividades corrientes, tiene que reinstaurarse como medio principal de enseñanza y aprendizaje" (44) . Con esta reivindicación de la educación incidental, la comunidad, el ambiente social, se convierten en el medio educativo, librando la educación de los límites rígidos de la escuela.

Ivan Illich y Everett Reimer (45) son los más genuinos representantes de la teoría de la desescolarización de la sociedad (46) . Sus obras sobre educación se publican

42.- Edición en castellano con el título de La nueva reforma. Un nuevo manifiesto anarquista Op. cit.

43.- GOODMAN, P. La nueva reforma. Un nuevo manifiesto anarquista Op. cit. página 106

44.- Ibidem

45.- En páginas anteriores he señalado sus obras más importantes. Recuérdese que el interés de Illich por la educación se debe a la influencia que en él ejerció Reimer. Entre los dos se inició, a principios de la década

a inicios de la década de los setenta y las ideas que en ellas se exponen, quizás en algunas ocasiones no exentas de contradicciones, contienen sugerentes alternativas que deben tenerse presente a la hora de pensar en la educación del futuro; en como puede ser la educación en Utopía.

El núcleo de la desecolarización se genera como una crítica a toda solución reformista (47) al sistema de enseñanza obligatorio, sistema que "...ha perdido su poder de

de los sesenta, un fecundo diálogo cuyas conclusiones expusieron, separadamente, con la publicación en 1971 de dos obras: La sociedad desescolarizada de I. Illich, y La escuela ha muerto de Reimer.

46.- Como señala Ricardo Nassif: "La teoría de la desescolarización de la sociedad y la desinstitucionalización de la escuela, sobre todo esta última, no es totalmente nueva, ni encuentra su expresión única en el pensamiento de Ivan Illich y de su colega Everett Reimer". Nassif remite al lector a la obra de RICHMOND, K.W. y LAENG, Mauro La descolarizzazione nell'era tecnologica Armando, Roma 1973. Vease: NASSIF, R. "La teoría de la desescolarización entre la paradoja y la utopía" en Perspectivas Vol. IV, nº 3, 1975.

47.- Afirma Illich: "Creo que todos estos críticos (los reformistas) yerran debido a que no toman en cuenta el aspecto ritual de la enseñanza, como lo he llamado en otro trabajo y que en éste me propongo denominar el "currículum oculto"... yo empleo el término "currículum oculto" para designar la estructura de la enseñanza como algo que se opone a lo que ocurre en la escuela".

Las características básicas del currículum oculto según Illich pueden resumirse en los siguientes puntos: 1.- Per

cegar a todos los que en ella participan de modo que no vean la divergencia que existe entre el mito igualitario al que sirve su demagogia y la justificación de la sociedad estratificada que producen sus títulos y certificados". (48) Para Illich no cabe sino finiquitar el orden escolar establecido. Esta es su constatación y su predicción: "somos testigos del final de la edad de la escolaridad" (49); "la educación debe dejar de ser la tarea de instituciones especializadas" (50). Sin que me detenga en el análisis crítico de sus planteamientos sobre el sistema escolar (51) pasaré a ver las alternativas que proponen. Illich y Reimer propugnan

sonas reunidas en grupo bajo la autoridad de un profesor. 2.- Cada ciudadano debe acumular un mínimo de años de escolaridad para abtener sus derechos. 3.- El conocimiento económicamente valioso es resultado de la enseñanza institucionalizada. 4.- El currículum oculto hace que el desempeño social dependa del proceso de adquirir conocimientos. 5.- Currículum oculto expande la idea del consumo de conocimiento como medio para llegar al uso de privilegios y poder.

48.- ILLICH, I. Después de la escuela ¿qué? Op. cit. página 15.

49.- Ibidem.

50.- Ibidem. Página 10

51.- Como puede suponerse, la obra de Illich y Reimer provocó una fuerte polémica y, consecuentemente, la aparición de gran cantidad de obras que analizaban, criticaban e, incluso, deformaban las ideas de los pensadores del CIDOC. Sobre estas críticas puede consultarse:

la creación de un nuevo sistema educativo cuya operativización supondría la ruptura de la -para ellos- falsa relación enseñanza-aprendizaje (52) y su sustitución por unos centros y redes de intercambio que harían de la sociedad -la ciudad- un medio todo él educativo, todo él facilitador del aprender. En palabras de Reimer:

"Habrà que reemplazar a las escuelas mediante redes de oportunidades que permitan que la gente tenga acceso a los recursos educativos esenciales, incluidos objetos y personas" (53)

Estos canales, centros de intercambio, redes o tramas educacionales posibilitarían la accesibilidad comunicativa y, así, la existencia de una verdadera relación educativa sin coacción y sin los atributos deseducativos de la escuela. (54) Este modelo exige la existencia

NAVARRO, V. Crítica de Ivan Illich Anagrama, Barcelona.
GINTIS, H. "Crítica a Illich" en Cuadernos de Educación nº 41, enero de 1977, Caracas.

Un buen resumen sobre la obra de Illich es el trabajo de CICCOLELLA, M. Attualita di Illich Tipografia Meridionale. Cassano Murge, 1983. 154pp.

52.- Recuérdese: "Otra gran ilusión en que se apoya el sistema escolar es aquella de que la mayor parte del saber es el resultado de la enseñanza" Illich, I. La sociedad desescolarizada Op. cit. página 25

53.- REIMER, E. La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación. Op. cit. página 108.

54.- Según Illich "Un buen sistema educacional debería tener tres objetivos: proporcionar a todos aquellos que lo quieren el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; dotar a todos los que quieran compartir lo que saben del poder de encontrar a quienes quieran aprender de ellos; y, finalmente, dar a todo

de una tecnología avanzada cuya neutralidad y/o benevolencia (55) ha sido posteriormente puesta en duda y que, en mi opinión, pone en entredicho el modelo de Illich y Reimer. En todo caso se trata de un intento serio y riguroso para abolir el clásico medio pedagógico -la escuela- y generalizar el medio educativo; transformar la ciudad en un gran medio de educación.

2.3.2.- El aula abierta: la alternativa reformista.

La idea del aula abierta cuenta con una larga tradición tanto en el pensamiento pedagógico como en la práctica educativa, siendo uno de los objetivos más perseguidos por todos aquellos que han propugnado que la escuela no debe constituir un sistema cerrado sino que, al contrario, tanto en sus finalidades como en las relaciones didácticas que promueva, debe estar abierta a su entorno. Las alternativas radicales de este pensamiento propugnan la pérdida de protagonismo de la escuela en cuanto "espacio de educación".

aquel que quiera presentar al público un tema de debate la oportunidad de dar a conocer sus argumentos" ILLICH Op. cit. página 101

55.- Afirma el mismo Illich: "(este sistema) debería usar la tecnología moderna para lograr que la libre ex-

En esta categoría caben la inmensa mayoría de análisis críticos de la escuela que en la década de los sesenta se dieron en los Estados Unidos de América: John Holt; Neil Postman y Charles Weiggartner son buenos ejemplos de estas posturas. (56))

John Holt (57) afirma que "el auténtico aprendizaje... sólo puede surgir de la experiencia, intereses y preocupaciones del que aprende". En su opinión las escuelas "siguen siendo más o menos lo que siempre han sido, lugares nefastos para los niños" (58) ; un lugar donde "el niño aprende de hecho a vivir sin prestar atención a nada de lo que ocurre a su alrededor...la escuela es una buena lección de como "desconectarse" de los demás" (59). La alternativa de Holt pasa por "sacar a los niños de los edificios escolares y darles la oportunidad de aprender las cosas directamente, de primera

presión, la libre reunión y la prensa libre fuesen realmente universales y, por consiguiente, plenamente educativas" Op. cit. página 101.

56.- Además de estos autores habría que señalar a: Jules Henry; Edgar Friedenberg; Paul Lauter; Florence Howe; Jonathan Kozol y Herbert Kohl.

57.- Las obras básicas de John Holt son: How children fail Del Publishing Co., N. York. 1970. The underachieving school Pitman Publishing Corporation, 1969. Traducido al castellano y publicado con el título El fracaso de la escuela Alianza, Madrid 1977.

58.- HOLT, J. El fracaso de la escuela. Op. cit. página 21

59.- Ibidem. página 26

mano. Idea muy reciente, y totalmente disparatada, es la de que la forma de enseñar a los jóvenes el mundo en el que vivimos consiste en sacarles del mismo y encerrarles en cajas de ladrillos" (60).

Neil Postman y Charles Weingartner (61) propugnan que la escuela sea considerada más como proceso que como estructura. Este proceso debería encontrar en la comunidad su verdadero plan de estudios, abriéndose así un canal de participación y comunicación que llegase a posibilitar que "toda la ciudad...fuese un continuo laboratorio educativo". (62)

Pierre Ferran (63) reivindica -parafraseando una de las pintadas del mayo del 68- la "escuela de la calle", es decir; "una comunidad educadora abierta hacia la sociedad, sin intermediarios, informaciones capaces de ser utili-

60.- Ibidem. página 34. Holt cita experiencias y proyectos de escuelas sin edificios que se limitan "a llevar a los estudiantes a la ciudad y ayudarles a utilizar la urbe y sus habitantes como fuente de aprendizaje". Como solución propone: "aplicar estos métodos... al tiempo que ayudamos a los niños a salir al mundo real, a efectuar en él su aprendizaje, podemos tratar de introducir el mundo real en las escuelas" Op. cit. página 35

61.- POSTMAN, Neill/WEINGARTNER, Charles La enseñanza como actividad crítica Laia, Barcelona 1973. El original inglés es de 1969.

62.- Ibidem. página 175

63.- FERRAN, Pierre La escuela de la calle. Una educación abierta hacia el medio Op. cit.

zadas de manera autónoma y original, y para desarrollar el espíritu de la capa más joven de la sociedad, despertar el sentido crítico y favorecer la solidaridad" (64). Así lo que propone es que "en lugar de alumnos que simulan dentro de un recinto cerrado, tendremos una formación abierta hacia el medio ambiente... concebimos la escuela de la calle como un laboratorio central, fuente permanente de actividades, investigaciones y descubrimientos" (65)

2.3.3.- El aula mundial: los caminos de las políticas educativas.

En 1972, una comisión de la UNESCO -la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación- hizo público un informe en el cual se analiza la situación de la educación en el mundo y se señalan estrategias para su desarrollo. De este análisis, y como idea aglutinante de las características básicas que se considera deben tener los desarrollos educativos, surge el concep-

64.- Ibidem, página 32

65.- Ibidem, página 34

to de Ciudad educativa (66) . No se trata, como advierten los autores, de un modelo acabado y que se pueda aplicar como si se tratase de poner en funcionamiento una máquina nueva, sino que "constituye uno de los signos que pueden inscribirse sobre las banderas de un rudo combate político, social y cultural capaz de crear condiciones objetivas para aquel: una llamada al esfuerzo, a la imaginación, a la audacia conceptual y práctica" (67)

La ciudad educativa no supone ningún tipo de desescolarización. En principio, se trata de generalizar la educación básica (68) y, paralelamente, ir ampliando la función educativa a otras dimensiones de la sociedad: "Es preciso que la acción de la escuela y de la Universidad sea no sólo desarrollada, enriquecida, multiplicada, sino también trascendida por la ampliación de la función educativa a las dimensiones de la sociedad toda entera..." (69)

66.- FAURE, Edgar. HERRERA, Felipe y otros Aprender a ser Alianza. Madrid, 1973.

67.- Ibidem. página 245

68.- En una de las recomendaciones se señala: "las políticas educativas de los años setenta deberían inscribir en la primera línea de sus objetivos estratégicos la generalización de la educación elemental bajo forma diversas según las posibilidades y necesidades" Op. cit. página 277.

69.- Ibidem. Página 242

Con ello el concepto de "ciudad educativa" se presenta como un concepto-idea para designar un sistema de educación que se puede definir como espacialmente global y temporalmente permanente. El discurso del informe Aprender a ser tiene, además, la virtud de preocuparse en señalar caminos de actuación que pasan, casi todos ellos, por diversas interpretaciones de la educación permanente (70) . La ciudad educativa; el aula mundial se concretiza así en una llamada a la educación permanente (71) cuya operativización ha de

70.- Esquemáticamente estas estrategias pueden resumirse en los puntos siguientes: - La educación permanente como idea rectora de las políticas educativas para que todo individuo pueda tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. - Consecuentes con el anterior punto, no sólo no hay que reducir la educación a una edad determinada sino tampoco a espacios cerrados. Se trata así de diversificar y multiplicar las instituciones educativas; desformalizar las estructuras tradicionales; desarrollar la educación de adultos; invertir a las empresas de amplias funciones educativas; insertar sistemas que fomenten el aprendizaje individual...

71.- En relación a los diversos nombres que se utilizan para referirse a estas prácticas educativas, se ha escrito: "...para la manera de pensar británica, "educación permanente" ofrece unos ligeros matices de autoritarismo que parecen sugerir terroríficas visiones de obligatoria escolaridad para bebés todavía en brazos, y cursos obligatorios para ancianos. "Educación continua" es demasiado desproporcionado. "Educación recurrente" tiene un significado totalmente diferente -repasos

poner las bases para una futura unión entre medio social y medio educativo. La educación permanente constituye pues un intento de expansión de los procesos de aprendizaje y educación en el tiempo y en el espacio. Es decir; romper las limitaciones espaciales y temporales impuestas por la forma como se han articulado los sistemas escolares; tal como se ha afirmado "pretende iniciar una era de la escuela mundial, en sustitución de la era de la escolaridad" (72).

Tengase en cuenta que existen diversos enfoques de la educación permanente, y no todos ellos apuntan al objetivo a que he hecho referencia. A grandes rasgos, puede afirmarse que estos enfoques se polarizan en dos: el primero propugna una extensión alternante del tiempo dedicado a la formación, articulándose mediante la introducción a lo largo de la existencia

para mayores- en conjunto abarca menos que el concepto global que se precisa. "Aprendizaje vitalicio" suena mejor, la única dificultad está en que es un término tan vago que hay el peligro de identificarlo con una filosofía simplista de vivir y aprender. Así, como de costumbre, los ingleses aceptan un compromiso y deciden llamarla "educación vitalicia". W. Kenneth Richmond en el prólogo del libro de TORSTEN HUSEN La sociedad educativa Anaya, Madrid, 1978 (Original de 1974)

72.- MARTINEZ, Amparo "Educación permanente: concepto y estrategia" en Cuadernos de Realidades Sociales nº 7, mayo 1975

de nuevos paréntesis "similares al gran paréntesis de la educación primera, aunque mucho más breves" (73). La segunda forma de entender la educación permanente preconiza que el tiempo educativo se confunda con la duración total de la existencia, rechazando incluso los espacios educativos tal como hoy se conocen:

"La auténtica educación permanente no se adiciona a la vida como algo venido de fuera, sino que transcurre a todo lo largo de la existencia, englobando tanto al tiempo de producción como el de formación propiamente dicho" (74).

No creo necesario insistir sobre cual de estas concepciones apunta a la unión entre medio social y medio educativo a que vengo haciendo referencia.

Además del concepto ciudad educativa también se ha desarrollado el de sociedad educativa, utilizado igualmente para designar el modelo y/o sistema de educación abierto a que he hecho referencia en este capítulo.

Así lo utilizan, por ejemplo, Torsten Husen (75); Alison Truefit y Peter Newell (76) .

73.- WIEL, Gerard "Educación permanente y educación escolar" en la obra colectiva La Pedagogía en el siglo XX Narcea. Madrid, 1977.

74.- Ibidem. página 301

75.- HUSEN, Torsten La sociedad educativa Op. cit.

76.- TRUEFIT, Alison/NEWELL, Peter "Suprimir el plan de estudios y aprender sin exámenes" en la obra colectiva Educación sin escuelas Península, Barcelona 1977 (Original de 1973).

Sobre educación permanente vease: DAVER, R.H. Fundamento de la educación permanente Santillana, Madrid, 1979
 VARIOS Educación permanente Consejo de Europa. Strasbourg 1970.

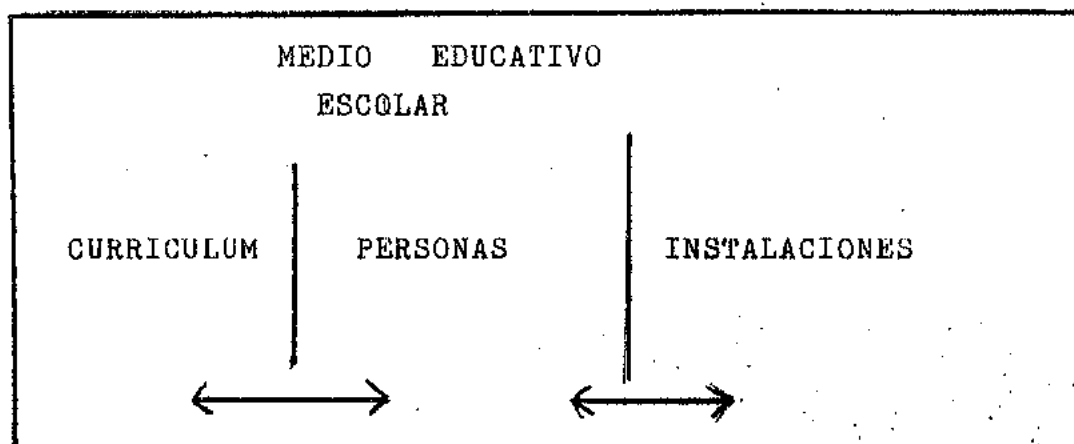
3.- VALORACIONES DESDE EL MEDIO ESCOLAR

3.1.- INTRODUCCION

Las clasificaciones, al tiempo que cumplen una supuesta función ordenadora, distorsionan la realidad; simplificándola y recortándola hacen que se pierdan matices y relaciones quizás fundamentales. Y de este peligro no se escapa el presente trabajo. Por esto debo advertir al lector de una serie de aspectos que desearía tuviese presente. Primero de todo, he de decir que, en este capítulo, no se desarrollan posiciones "realistas" enfrentadas a las "utópicas" de páginas anteriores. Creo haber dejado claro el sentido de la palabra Utopía y su total

compromiso con la realidad... Lo que ocurre, sin embargo, es que se han dado toda una serie de valoraciones pedagógicas que han tomado como centro de referencia el propio medio escolar. Esto es; han considerado la forma como el ambiente que envuelve al medio escolar influye, condiciona, participa... en su propia dinámica. Así pues, aquí no se discute cómo estructurar el medio educativo; se da por hecho que la escuela, tal como se conoce en nuestra sociedad, constituye el medio educativo por excelencia; de lo que se trata es de analizar las consideraciones más importantes que desde este medio se han hecho de su entorno.

Recuerdese que la escuela se define, estructural y funcionalmente, como espacio organizado específicamente para realizar la educación y, evidentemente, presenta características diferenciales en relación a su entorno. A nivel general, se puede afirmar que en este espacio se encuentran, interactuando, tres grupos de componentes básicos: curriculum, personas e instalaciones. De la estructura y dinámica relacional de estos tres grupos de elementos depende la calidad y posibilidades educativas del sistema.



A partir de estos tres grandes componentes organizaré el análisis sobre las valoraciones que desde el sistema escolar se han hecho del medio ambiente; especialmente desde los dos primeros. (77)

77.- En relación a las "instalaciones" vease el capítulo de la segunda parte dedicado al Diseño Educativo.

3.2.- VALORACIONES CURRICULARES DEL AMBIENTE

Recuérdese que con el neologismo "curriculum" se entiende todo aquello que ocurre en la escuela y que viene provocado por la actuación de los profesores; engloba "todo lo que los niños viven bajo la responsabilidad de la escuela" (78). La amplitud abarcada por el concepto obliga, una vez más, a precisar y detallar. En principio, diviso dos temas amplios de matiz sociológico-histórico:

78.-Vid. OLIVER, A.I. Curriculum Development Dodd Mead and Co. Citado en VARIOS Guide pour l'innovation pédagogique OCDE Paris, 1975. El estudio sistemático del currículo se inició a principios de este siglo con dos obras de Franklin BOBBITT: The Curriculum (1918) y How to Make a Curriculum (1924) publicadas por Houghton Mifflin en Boston. Obra básica y ya clásica sobre el tema es: TYLER, Ralph W. Basic Principles of Curriculum and Instruction University of Chicago Press, 1949.

Uno.- Cabría, en primer lugar, el análisis histórico que estudiase como, de una forma progresiva, ha ido desarrollándose una visión de "escuela funcional" respecto a las necesidades sociales y económicas de su entorno (79). Este análisis tendría un punto importante en el siglo XVII en que se inicia la adopción de lo que se ha venido en denominar la "posición realista" (80) Este posicionamiento encuentra

79.- Una visión ecológica de la escuela desde una perspectiva histórica es un tema que, creo, permanece prácticamente inédito. A.J. Colom, en su trabajo "Concepto de Educación Ambiental (publicado en la obra colectiva Teoría de la Educación I Edit. Límites, Murcia 1983) señala algunas posibles vías para este análisis.

80.- Dante Morando (Pedagogía Miracle, Barcelona, 5ª edición de 1972) resume a la perfección las características básicas del realismo pedagógico:

"Aún cuando generadas por el Humanismo y el Renacimiento, habían madurado otras exigencias sociales y culturales que determinaban ya una dirección completamente independiente en el campo educativo. La actividad económica, industrial y mercantil, creció en importancia: el descubrimiento de nuevos mundos abrió horizontes nunca vistos. En los Estados modernos mudaban de una clase a otra y se perfilaba una radical transformación... Todo esto favoreció... la difusión de algunas novedades pedagógicas importantes: como la preferencia de la lengua materna en lugar de las lenguas clásicas, en nombre de los principios nacionales en lucha contra el universalismo cultural, el deseo de aprender las lenguas extranjeras vivas, y también por motivos económicos que pueden adivinarse fácilmente, a través de un estudio directo y más vivo sobre todo que siguiendo un largo aprendizaje gramatical, en general la contraposición de un ideal de cultura difusa, utilitaria, práctica y especializada, a una cultura humanística desinteresada, estética y aristocrática, y la inclusión en los programas de las escuelas, siempre más abundantes, de las ciencias naturales y de las matemáticas, consideradas como las disciplinas más útiles para los fines del hombre moderno.

continuidad en las concepciones educativas de la Ilustración y queda decisivamente legitimizado con el desarrollo del modo de producción industrial.

Se trataría, pues, del estudio de la pérdida de autonomía de "mensaje" educativo; su progresivo maridaje con el entorno socio-económico y el abandono de concepciones aisladoras, intimistas y/o individualistas.

Dos.- En segundo lugar, cabría considerar los enfoques que han defendido la idea de la escuela como instrumento privilegiado de reforma social y, paralelamente, aquellas posiciones opuestas que han interpretado la escuela como instrumento de selección y de reproducción.

Estas generales tendencias... encontraron su justificación teórico filosófica más que nada en el naturalismo del Renacimiento y particularmente luego en el empirismo difundido por Francis Bacon en el seiscientos. El método inductivo experimental era concebido como el medio fundamental para el conocimiento de la Naturaleza.... También la Pedagogía debía seguir este principio, y se trató precisamente de extraer de la naturaleza y de sus leyes la inspiración necesaria para dictar las normas de una eficaz obra educativa.. En primer lugar, la exigencia de una cultura más práctica y concreta implicaba la adopción del método experimental en las escuelas, atribuyendo una importancia de primer plano, más que a los libros, a la intuición de las cosas y de los fenómenos. En segundo lugar,... fundamentarse en la naturaleza de la realidad psíquica humana y tener en cuenta el gradual proceso del desarrollo espiritual en las sucesivas edades del hombre. La educación física adquirió una importancia fundamental...entendida... como contacto directo con la Naturaleza. Una gran importancia adquirió también el estudio del ambiente físico y familiar en que se desarrolla la primera educación... Por todas partes fueron surgiendo escuelas profesionales....

Como referiré posteriormente (81), la idea de escuela en tanto medio posibilitador de la justicia y/o igualdad social, ha conocido, si no dos planteamientos diferenciados sí al menos dos líneas de desarrollo paralelo:

- La perspectiva ideológico o voluntarista que con posiciones de tipo filosófico ha pretendido justificar la necesidad de expansión del sistema escolar en tanto elemento de reforma social.
- Esta perspectiva se ha visto, en primer lugar, fuertemente contestada por el análisis sociológico que ha desmentido la pretendida "bondad" que en este sentido se atribuía a la escuela y, en segundo lugar, y por paradójico que parezca, se ha reforzado mediante reformas e innovaciones del sistema escolar que, se supone, romperán con las tendencias denunciadas por las investigaciones sociológicas respecto a la desvalorización escolar.

Tres.- En tercer lugar, y desde posiciones más propias de la Didáctica o Teoría de la Enseñanza, cabría estudiar la forma en que, el estudio del medio, ha ido perfilándose en principio metodológico de capital importancia.

81.- Atenderé posteriormente esta cuestión puesto que considero que estos planteamientos de denuncia y de reforma se han desarrollado a partir no tanto de consideraciones curriculares como personales.

También podría hacerse referencia a otro aspecto del estudio del medio; aquel en que es considerado como contenido de los programas escolares. Esta valoración puede contemplarse a dos niveles que si bien se supone mantienen estrechas relaciones, en no pocas ocasiones han presentado fuerte resistencia a todo tipo de trasvase. Me refiero a la práctica escolar y a la teoría sustentadora del enseñar. Así se debería considerar: a nivel teórico; las concepciones del desarrollo cognitivo y del aprendizaje. A nivel práctico; la demanda -en no pocas ocasiones motivada como reacción ante fracasos y/o desilusiones profesionales; el aprendizaje profesional del profesorado por ensayo y error!- de relación con el entorno.

Las valoraciones pedagógicas del ambiente a partir del currículum puede pues esquematizarse de la forma siguiente. (Vid. página)

CURRICULUM

<p>Adaptación ecológica del sistema escolar a su medio, desde una perspectiva histórica.</p>	<p>Interpretación y/o proyección de la práctica escolar en tanto motor de reforma o inmovilismo social.</p>	<p>Utilización del entorno escolar en tanto elemento metodológico y, también, contingudinal.</p>
<p>Análisis de tipo histórico.</p>	<p>Análisis de bases sociológicas.</p>	<p>Análisis psicológicos sobre desarrollo cognitivo y también desde la didáctica.</p>
<p>A nivel de praxis, la progresiva adaptación a un entorno socio-económico, ha supuesto la radical transformación de los objetivos del sistema escolar y, consecuentemente, de los contenidos.</p>	<p>A nivel de praxis, ha supuesto: Cambios de objetivos y contenidos del sistema escolar y, especialmente, búsqueda de nuevos métodos de actuación susceptibles de desarrollar aptitudes de los socialmente desfavorecidos.</p>	<p>A nivel de praxis ha supuesto cambios en métodos, medios y organización del contenido.</p>

3.2.1.- El entorno escolar: método y contenido

En el anterior apartado he sintetizado los diversos enfoques desde los que es posible responder al cómo la Pedagogía ha valorado al medio ambiente en relación al curriculum. Intentaré en éste explicar los eslabones que considero más significativos de la utilización del entorno escolar en cuanto elemento metodológico y contingudinal.

En mi opinión, esta valoración se configura a través de líneas de pensamiento que, quizás, iniciadas en el XVI por humanistas como Juan Luis Vives (1492-1542), Michel de Montaigne (1533-1592) y François Rabelais (1494-1553), tengan solución de continuidad en lecturas tan diversas como el realismo de Comenio, el sensualismo de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel... Todo ello, sin embargo, encuentra su máximo desarrollo en los planteamientos de la Escuela Nueva, llegando hasta nuestros días en que, como se ha afirmado recientemente, "la adecuación de la educación a su medio ambiente natural y social, se ha convertido en una cuestión fundamental" (82).

Como nos muestra Romuald Zaniewski (83), durante el Renacimiento se encuentra repetidamente defendida la

82.- VARIOS El porvenir de la educación Documentación e Información pedagógicas, nº 220, 1981. Página 8.

83.- Les théories des milieux et la pédagogie mésologique Casterman. Paris, 1952. Página 161 y siguientes.

idea de que la enseñanza debe darse en libertad reemplazando libros y otras fórmulas por el contacto directo con el medio. En esta línea se ha señalado a Vives como "le premier qui dans les termes les plus nets ait posé la question de l'instruction des élèves en fonction du milieu le plus proche" (84). Y efectivamente, el humanista valenciano fue un precursor en la defensa de la intuición, del uso de la lengua materna en la escuela, de la experiencia y observación de la realidad antes que de su mediatización por otros medios. Son también precursores, François Rabelais, con sus críticas a la enseñanza memorística y formalista de su época, y Michel Eyquem de Montaigne con su exigencia de un "saber de las cosas" antes que "un saber de palabras". Juan Amós Comenius (1592-1671) también propugnó estos principios al exponer los fundamentos de la educación concreta y sensorial y la necesidad de enseñar en la lengua materna. Recuérdese que para demostrar que "el hombre sin enseñanza en nada se convierte sino en un bruto" cita uno de los argumentos que posteriormente más se utilizarán para defender la plasticidad de la naturaleza humana: los niños salvajes. Por otra parte el autor de la "Didáctica magna" preconizaba la utilización del método intuitivo basado en la visión directa de los objetos. Como nos señalan N. Abbagnano y A. Visalberghi (85), con esto Comenio no hacía otra cosa que aplicar a la

84.- ZANIEWSKI Op. cit. página 160

85.- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Historia de la Pedagogía
Fondo de Cultura Económica, 1964. Versión original en italiano de 1957

educación lo que estaba a punto de convertirse en dogma de fe filosófica: la fundamental importancia del "testimonio de los sentidos". Importancia que poco tiempo antes Francis Bacon (1561-1626) había preconizado y que poco después Locke adoptaría y ampliaría.

Tengase en cuenta que hago referencia a una época -el siglo XVII- en que en el campo pedagógico se empieza a adoptar lo que se ha denominado una posición realista:

"Ahora se propone una instrucción realista, conseguida al contacto no con los libros, sino con la naturaleza; no con las palabras, sino con las cosas...

Aplicada a la educación la nueva problemática de la ciencia y el método, aparece un ideal de cultura concreta, práctica, utilitaria y especializada" (86).

Es decir: se piensa que la educación debe preocuparse de los problemas reales de su tiempo; que la enseñanza debe abandonar posiciones abstractas y debe ser funcional a las necesidades sociales y económicas de la época.

John Locke (1632-1704), uno de los representantes más característicos del sensualismo -una determinada forma de empirismo- mantenía la idea de que el hombre no posee como instrumento de conocimiento otra cosa

más que su experiencia: "Conocer es ver; y siendo esto así, es una locura pensar que podemos hacerlo con los ojos de otro, por muchas palabras que emplee éste en convencernos de que lo que afirma es muy visible. Hasta que vemos por nuestros propios ojos y percibimos por nuestro propio entendimiento, nosotros permaneceremos en la oscuridad y tan vacíos de conocimiento como antes, aun cuando confiemos en la opinión de cualquier autor oculto" (87). El conocimiento humano no sólo viene del exterior sino que, además, está limitado por la propia experiencia del sujeto. Las consecuencias pedagógicas de este sistema: "era la enseñanza mediante objetos, la observación directa y la experiencia como punto de partida de todo estudio, el desprecio por la verbosidad y por el estudio de las meras palabras sin objetos de referencia, y en cuanto al método, el abandono del método deductivo o de exposición ininterrumpida" (88). El propio Locke escribió: "...porque es inútil y carece de interés que los niños oigan hablar de objetos visibles si no tienen ideas de ellos; y esta idea no son las palabras las que pueden proporcionársela, sino las cosas mismas o las imágenes de las cosas. Desde que el niño comienza a deletrear, conviene pues, mostrarle tantas

87.- Locke citado por H. QUICK en el prefacio a Pensamientos acerca de la educación Edit. Humanitas. Barcelona 1982.

88.- La cita corresponde a GUEX, sin especificar obra de referencia en GAL, R. Historia de la Educación Paidós, B. Aires, 1968. Página 91. Supongo que se trata de una cita del trabajo de GUEX Histoire de l'instruction et de l'éducation Lausanne 1913

figuras de animales como pueda encontrarse, con sus nombres inscritos abajo, lo cual le excita a la vez a leer y le proporciona ocasión de preguntar y de instruirse" (89) .

Es indudable que Locke ha prestado un importante servicio a la lucha contra la concepción escolar intelectualista y libresca; su insistencia sobre la necesidad de poner al niño en presencia de las cosas supone un avance considerable que, sin embargo, no debe confundirnos. Locke, a pesar de haber puesto las bases para futuras elaboraciones, no hace una verdadera valoración metodológica o de contenido del medio ambiente. Veamos, sino, cuales son sus proyectos para la enseñanza de una disciplina tan "ambiental" como la geografía: "a mi juicio, conviene comenzar con la geografía; en efecto, el estudio de la configuración del globo, la situación y los límites de las cuatro partes del mundo, los de los diferentes reinos y regiones del Universo; todo esto no es más que un ejercicio de la memoria y de los ojos; y un niño, por consiguiente, es apto para aprender con placer y para retener estos conocimientos... conocer los límites de las cuatro partes del mundo, que puede mostrar sobre el globo, sin vacilar, o sobre el mapa... Estas cosas que puede aprender por la vista..." (90)

89.- LOCKE, J. Pensamientos acerca de la educación Op. cit.

90.- Ibidem página 337

Hito importante e la valoración pedagógica del ambiente lo constituye Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) con una de las obras que más influencia han tenido sobre los métodos educativos; nos referimos, evidentemente, a Emilio o de la Educación (1762).

La obra de Rousseau es profundamente contradictoria, el genio y la insensatez se encuentran superpuestas en el edificio rousoniano y en no pocas ocasiones su conciliación resulta difícil para el lector moderno. A pesar de ello, Rousseau, constituye cita ineludible para la comprensión del desarrollo de las ideas pedagógicas: el autor ginebrino no sólo descubrió al niño sino que intuyó pautas de actuación educativa que, oportunamente filtradas, iban a erigirse en principios didácticos ineludibles. ¿Cómo desarrolló Rousseau las relaciones medio ambiente educación? ¿Cómo pudo articular estas relaciones quien, en su sistema educativo, proponía un rígido abandono del medio social y humano? Desde luego, el sentido contradictorio no permanece ajeno a las relaciones implícitamente propuestas por Rousseau entre Educación y medio ambiente.

Como esquema formal podemos partir del esquema de Mauro Laeng quien señala que la Pedagogía ha valorizado la importancia del medio como factor educativo en los aspectos de continuidad, método y cultura (91) Y adelan-

91.- LAENG, M. Vocabulario de Pedagogía Herder, Barcelona 1979

tamos ya nuestra hipótesis: Rousseau sólo valoró el aspecto del método en el sentido de aproximación a lo concreto como medio de aprendizaje. Se trata, al fin y al cabo, del principio didáctico de la intuición o visualización ya señalado por Comenio y definitivamente fundado por Pestalozzi.

El principio de intuición, la aproximación a lo concreto como medio de aprendizaje se opone a la escuela de la palabra; se opone a la educación libresca. Y en "Emilio" encontramos continuas referencias en las que Rousseau aboga por una enseñanza fundamentada en el "ver", "percibir", "vivenciar" o "experimentar".

"...todo cuanto le rodea constituye el libro con el cual, sin pensar en ello, enriquece su memoria hasta que sea capaz de aprovecharla su razón..."

(Libro segundo) (92)

"Al suprimir de este modo todos los deberes de los niños, les quito los instrumentos que les torturan, que son los libros".

(Libro segundo) (93)

En el libro tercero podemos leer:

"Convirtamos nuestras sensaciones en ideas, pero no saltemos repentinamente de los objetos sensibles a los objetos intelectuales, pues por los primeros debemos llegar a los segundos. En las primeras operaciones del espíritu los sentidos deben ser siempre sus guías: ningún otro libro que no sea el

92.- La edición que he utilizado de Emilio o de la educación es la editada por la editorial Fontanella, Barcelona 1973. La cita está en la página 142.

93.- Ibidem. página 143

mundo.ninguna otra instrucción que los hechos...Haced que vuestro alumno dedique atención a los fenómenos de la naturaleza, y pronto despertareis su curiosidad..." (94)

"Quereis enseñar geografía a este niño,y os apresurais a presentarle globos,esferas y mapas. Cuantos chismes! ¿Por qué en vez de esas representaciones no empezais mostrándole el objeto mismo,a fin de que por lo menos sepa de qué se trata" (95)

Igualmente encontramos referencias en las que se aboga por unas prácticas que muy bien pueden encuadrarse en el principio del realismo: Así en el libro segundo Rousseau habla de la enseñanza de la lectura y sus preceptos se opnen a la escuela "escolar",si se nos permite la expresión,ajena a la vida real:

"Emilio suele recibir de su padre,su madre, sus parientes,sus amigos,invitaciones para una comida,un paseo,una excursión en barca, una fiesta popular; las esquelas son breves, claras y bien escritas. Hay que encontrar a alguien que se las lea,y éste no se tiene siempre a mano,o devuelve la falta de condescendencia que el niño tuvo con él la víspera; con lo que se deja pasar la oportunidad. Finalmente le lee la esquela,pero demasiado tarde. Ah,si hubiera sabido leer!. Se reciben otras igualemnte breves y su contenido debe ser muy interesante.Quisiera tratar de descifrarlas; unas veces halla ayuda, otras rehusamientos. Se aplica en ello ,des-

94.- Ibidem página 171

95.- Ibidem página 172

cifra al fin la mitad de la esquila: se trata de ir mañana a comer crema...,pero no sabe a donde...Cuantos esfuerzos hace para leer lo demás! No creo que Emilio tenga necesidad de otros medios..." (96)

Por incongruente que parezca esta valoración del medio ambiente en tanto método,ésto es proceder desde la observación de la realidad inmediata,no se apareja en Rousseau con una valoración del medio en tanto continuidad y cultura.Antes al contrario: Rousseau aboga no ya por una escuela individualizadora sino más bien aisladora. Se trata de educar al niño preservándole de la perniciosa influencia que deriva de la sociedad; se trata de aislarlo para,una vez formado,poderlo reintegrar. Aquí radica una de las inconsistencias más acentuadas del istema roussoniano: imaginar que el niño es ajeno a la sociedad "que se le puede apartar de ella sin inconvenientes,y reintegrarle a la misma una vez formada su personalidad por el educador" (97)

Pestalozzi (1746-1827) no insistió menos sobre la relación que nos ocupa. También sus discípulo Friedrich Froebel (1782-1852), en su sistema pedagógico contenido en su obra "La Educación del hombre", defiende que la observación del mundo exterior tiene que ser el punto de partida de todo intento instructivo. Herbert Spencer (1820-1903) continúa esta misma línea.

96.- Ibidem página 144

97.- WALLON,H. "Introducción al Emilio" en la edición anteriormente citada.

A finales del XIX y principios del XX, con la Escuela Nueva se produce un importante resurgir de las ideas contrarias a la separación escuela-vida. En este marco, uno de los métodos que asigna una gran importancia al medio es el que desarrolló el Dr. Ovide Decroly (1871-1932). En 1907 Decroly crea la Escuela para la vida y por la vida en la calle Ermitage de Ixelles (Bruselas); escuela para niños normales inspirada en su experiencia anterior en el Instituto de enseñanza especial. No se olvide que las ideas educativas de Decroly están basadas en una concepción biologista; sus reformas, contingudinales y metodológicas, se sustentan en la preponderancia del esquema biológico. (98)

Su metodología se sustenta en el trabajo escolar desarrollado mediante centros de interés y mediante tres procesos que él considera básicos -las tres gran

98.- La reforma contingudinal propuesta por Decroly se basaba en el estudio del niño y, después, en el análisis de su ambiente: "Después del conocimiento de sí mismo, sigue el del medio en que el niño vive. A primera vista, puede objetárseme que aquél es demasiado vasto. No cabe duda. ¿Cómo, entonces, reducir el programa? Analizando el medio únicamente desde el punto de vista del niño, y abandonando, cuanto sea posible, lo que no tenga estrecha relación con su vida..." DECROLY, O. La fonction de la globalisation et son importance dans l'enseignement Bruselas, 1926. Citado por FILHO, L. Introducción al estudio de la Escuela Nueva Kapelusz, B. Aires 1964. Vid. FILHO Op. cit. pp. 206-207 para el análisis del programa propuesto por Decroly. Vid. igualmente: BALLESTEROS, A. "El método Decroly" en VARIOS Métodos de la nueva educación Losada, Buenos Aires 1961.

des fases del pensamiento- en la actividad intelectual infantil: Observación; asociación y expresión.

"Los ejercicios de observación son para mí el medio de poner en movimiento las demás actividades mentales; forman la base racional de todos los ejercicios. Comprenden todo lo que tenga por finalidad poner al niño en contacto directo con los objetos, los seres, los fenómenos, los acontecimientos...

Los ejercicios de observación con animales disecados y plantas secas, fuera de su medio natural, o con láminas o dibujos, son ineficaces porque no dan al espíritu oportunidad de percibir los verdaderos aspectos de la naturaleza, aquellos que son más interesantes y, por consiguiente, más susceptibles de ser recordados y utilizados" (99)

En el aspecto contingudinal Decroly también valoriza el ambiente: recuérdese que propuso, y llevo a la práctica, la sustitución de materias por centros de interés , señalando la necesidad de que éstos emanaran de dos motivos centrales: el mismo niño y el medio en que vive.

Celestin Freinet (1896-1966), con sus técnicas del texto libre y la prensa escolar de los que deriva el libro de vida de la clase, rompe también con el ver-

balismo, lección magistral, libro de texto... es decir: con aquellos elementos configuradores de la clase en un medio desvinculado de la realidad infantil. Con estas técnicas y su teoría psicológica del tanteo experimental, por una parte, y su compromiso político, por otra, Freinet muestra la posibilidad de hacer de la escuela un medio verdaderamente educativo.

La investigación del medio ha constituido una de las tesis fundamentales de los educadores enmarcados en el llamado Movimiento de Cooperazione Educativa (100); movimiento surgido en 1951 en Italia bajo la influencia de los planteamientos de Celestin Freinet (101). Ya en 1952, en la primera asamblea del CTS, se señalaba, entre los objetivos a asumir, la necesidad de que la escuela perdiese su carácter de medio artificial y desco-

100.- En relación al MEC vid.: IMBERNON, F. El movimiento de Cooperazione educativa Laia, Barcelona 1982. Otros trabajos interesantes y de obligada consulta para el conocimiento de este grupo son: ALFIERI, F. El oficio de maestro Avance, Barcelona 1975. ALFIERI, F. y otros Profesión, maestro. Las bases I y II Edit. Reforma de la escuela Barna. 1980 y 1981 BENEDITO, V. Una alternativa pedagógica: el movimiento italiano de cooperazione educativa ICE Universidad de Barcelona 1979. CIARI, B. Modos de enseñar Reforma de la escuela, Barcelona, 1980. CHIESA, B. "Razones pedagógicas de la investigación del medio" en Cuadernos de Pedagogía nº 10, octubre 1975. CIARI, B. Nuevas técnicas didácticas Reforma de la escuela Barcelona, 1981. GIARDELLO, G./CHIESA, B. Áreas de recerca a l'escola elemental Edit. Avance, Barcelona 1977. GIARDELLO, G. y CHIESA, B. Els instruments per a la recerca Edit. Avance Barcelona 1977. VARIOS A la escuela con el cuerpo Reforma de la escuela/Guix, Barcelona 1979. TAMAGNINI, G. Didattica operativa MCE 1965

nectado de la realidad del niño.

¿Qué sentido tiene en los planteamientos del MCE la relación medio-escuela? ¿Qué fundamentos teóricos justifican esta relación? ¿Cómo se articula la dinámica relacional?. A pesar de que "investigación", "ciencia", "método científico" etc. sean términos usados repetidamente, el discurso "cooperativista" no se distingue precisamente por su rigor (102). Hay, además,

101.- En 1951 se fundó la Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS) que pocos años después, concretamente en 1957, se convertiría en el MCE. En relación a la evolución de este grupo vease: IMBERNON Op. cit. pp. 23-69; BENEDITO, V. Op. cit. JANER, O. "Movimientos de Renovación Pedagógica" en Cuadernos de Pedagogía Suplemento número 1, octubre 1975. TONUCCI, F. Por una escuela alternativa Grep grup de recerca educativa a Catalunya, Barcelona 1978. ALFIERI, F. Op. cit.

Recuérdese que en Celestin Freinet se originan diversos movimientos pedagógicos: Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne en Francia; MCE en Italia; Movimiento Cooperativo de Escuela Popular en España. Este último "es un movimiento de carácter democrático, pluralista y de renovación pedagógica" (OLVERA, P. La investigación del medio en la escuela Fundación Paco Natera, Córdoba 1982. página 10) El MCEP publica la revista Colaboración y su dirección postal es: Apartado 2085 Granada.

102.- "El MCE no nace bajo el signo de la alta cultura... sino de humildes experiencias conducidas modestamente en la intimidad de nuestras clases, en condiciones a veces muy disparatadas y en la mayor parte de los casos difícilísimas... Características del MCE no es la especulación pedagógica, sino la elaboración práctica de una metodología didáctica" Acta de uno de los congresos del MCE. Citado por IMBERNON Op. cit. página 35

otro factor que dificulta el análisis: todo movimiento pedagógico de este tipo, es decir; todo movimiento de fuerte orientación ideológica en el que lo político se confunde con lo científico es, a menudo, utilizado como plataforma de acceso a áreas de poder por parte de determinados intelectuales. Con ello, cuando conviene, se presenta la producción de estos autores, que no necesariamente se ha desarrollado en el marco de este movimiento, como base y/o contenido de estos grupos. Una conocida forma de interesada simbiosis.... Las tesis del MCE sobre investigación del medio se fundamentan, básicamente, en justificaciones de tipo político-social, justificaciones que tienen su origen en la lectura que se hace de los nexos entre escuela y sociedad y que demanda un compromiso de tipo político:

"La investigación del medio es para nosotros un paso adelante importante desde el punto de vista teórico y práctico y los motivos de fondo de nuestro trabajo son al mismo tiempo pedagógicos y políticos" (103)

Uno de los motivos básicos, el compromiso que exige la lectura sobre la relación escuela-sociedad, es el repudio a la sociedad "capitalista-tecnológica" (104) sociedad que usa la escuela para educar en el "confor-

103.- CHIESA, B. Razones pedagógicas... Op. cit. página 2

104.- Ibidem

mismo, la competitividad, la parcelación de la cultura y de la mentalidad"(105) creándose una escisión entre el hombre que sabe y el hombre que vive. Frente a eso:

"lo que nos interesa es una cultura radicalmente distinta, libre, abierta, que sea una constante y continua construcción del individuo en su situarse crítica y conscientemente frente a su propia realidad, con la voluntad de orientarla y controlarla en una fecunda y activa relación de colaboración con los demás"

Formar un hombre crítico ante su propia realidad constituye el objetivo básico del MCE; en relación a ello cobran sentido los planteamientos metodológicos y didácticos. Y es aquí donde la investigación del medio (o investigación del ambiente) se presenta como solución metodológica capaz de conciliar el trabajo pedagógico con el compromiso político:

"La finalidad principal de nuestro trabajo dentro de la clase, debe ser de ayudar a los muchachos a conquistar los instrumentos intelectuales necesarios para comprender la sociedad en que viven y para saber como cambiarla. El núcleo central de nuestra pedagogía...debe ser por lo tanto la investigación, la indagación... que desemboque en una intervención sobre la realidad que sea capaz de apartar los obstáculos que impiden la solución de dicho problema" (106)

105.- Ibidem

106.- ALFIERI, F. Op. cit. página 365

Después del mayo del 68 el MCE se radicalizó de tal forma que incluso algunos de sus más destacados fundadores abandonaron el grupo. Se llegó a plantear la conveniencia de estudiar de cada asignatura sólo aquellos aspectos que se mostra-

El discurso político, las justificaciones de índole ideológico-social, son utilizadas por todos los llamados Movimientos de Renovación Pedagógica (107), entre

sen capaces "de suministrar instrumentos válidos para el estudio y la transformación de la realidad" (ALFIERI Op. cit. p. 365)

107.-La primera idea que me sugiere el nombre de "Movimientos de Renovación Pedagógica" es el recuerdo de haber leído en la presentación de un libro recientemente publicado (GARCIA CARRASCO La Ciencia de la Educación. Pedagogos ¿Para qué? Santillana, Madrid 1983) la proclama de la necesidad de reintegrar "lo educativo" y "lo pedagógico". Efectivamente: la desvinculación más grotesca entre teoría y práctica se da en el campo educativo y, más concretamente, en el ámbito escolar. Y la máxima manifestación de este divorcio es la escasa permeabilidad que el sistema escolar presenta a todo tipo de innovación y cambio. Recuérdese que ya Piaget, después de toda una vida consagrada a desentrañar los secretos del desarrollo psicológico del niño y, consecuentemente, preocupado por la educación se declaraba "paralizado por un auténtico miedo, ante la desproporción que subsiste hoy día, lo mismo que en 1935, entre la inmensidad de los esfuerzos realizados y la ausencia de una renovación fundamental de la pedagogía en su conjunto" (Vid. PIATON, G. "Aportaciones de la Psicología y el Psicoanálisis a las concepciones de la educación escolar" en AVANZINI, G. La Pedagogía en el siglo XX Narcea, Madrid, 1979, página 116). A pesar de la gran cantidad de transformaciones científicas y técnicas, de los cambios espectaculares en todos los ordenes; la escuela, su estructura y su dinámica, se mantienen casi impasibles como joyas arqueológicas de tiempos pasados. Los llamados Movimientos de Renovación son, por una parte, productos de esta impermeabilidad y, por otra y por paradójico que parezca, los grupos sociales que más

cuyos propuestas o objetivos básicos esta "enraizar a la escuela en su medio contemplando la realidad del niño en su ambiente natural, cultural y nacional..." (108) buscando "una escuela vinculada a la comunidad como fuente de objetivos, contenidos pragmaticos y metodológicos" (109)

comprometidos están en la lucha por acabar con ella. ¿Que son en realidad los MRP? Básicamente, se trata de "colectivos de base de profesores de todos los niveles educativos, que surgen como lugares de encuentro y reflexión de los profesionales de la enseñanza, para dar respuesta a la realidad escolar y a su propia formación" (JUAREZ, H.M. "Los M.R.P.: una iniciativa del profesorado" en Vida Escolar nº 223, 1983) Se trata, en un primer momento, y en el caso español, de organizaciones surgidas como reacción a la escuela y a la concepción educativa de la dictadura franquista. Rosa Sensat, fundada en 1965, fue el primero -y quizás también el más serio- de estos movimientos que actualmente llegan casi a los cincuenta. (En relación a la evolución de Rosa Sensat vid: MONES, J. Els primers quinze anys de Rosa Sensat Edicions 62, Barna 1981)

108.- Esta constituye una de las ocho propuestas básicas para transformar la escuela. Primer Congreso de MRP. Comisión de Fases Pedagógicas.

109.- Colectivo Pedagógico de Asturias en Vida Escolar. Op. cit. nº 36

3.3.- VALORACIONES PERSONALES

Muchos de los planteamientos que desde la Pedagogía se han hecho sobre la relación educación-medio ambiente se han mediatizado a través de diversas consideraciones sobre variables comportamentales de los educandos dentro del sistema escolar. ¿Es el comportamiento-rendimiento escolar una variable sólo dependiente de acontecimientos generados en y por la institución? ¿Existen otras variables, además de la dinámica de la escuela y las aptitudes individuales, que intervengan en la actuación de

los individuos en el sistema escolar?. Diversos análisis y trabajos, mayoritariamente de matiz psicológico y sociológico, han aportado tal cantidad de evidencias sobre las relaciones entre el ambiente en que se desenvuelve el niño y su comportamiento en la escuela, que se ha roto con la concepción de un sistema cerrado, supuestamente neutral y sólo limitado en sus posibilidades actuacionales por obstáculos materiales (recursos) y/o por las aptitudes individuales.

Por otra parte la concepción ambientalista de las aptitudes también ha tenido una influencia decisiva en los planteamientos de las relaciones educación/entorno. Desde que Alfred Binet creara, en el primer decenio de este siglo, su técnica para identificar aquellos niños con necesidades de atención especial -que éste era su objetivo cuando creó su escala de C.I.- los tests de CI han conocido una utilización que ha venido justificando la concepción neutral -y ahora científica!- de la escuela. Han sido los adversarios de las concepciones hereditarias de la inteligencia quienes luchando contra esta concepción no sólo han fomentado una teoría y una práctica del incremento de posibilidades mediante una educación adecuada (110) sino que, además, han encauzado un nuevo enfoque de las relaciones educación-medio ambiente.

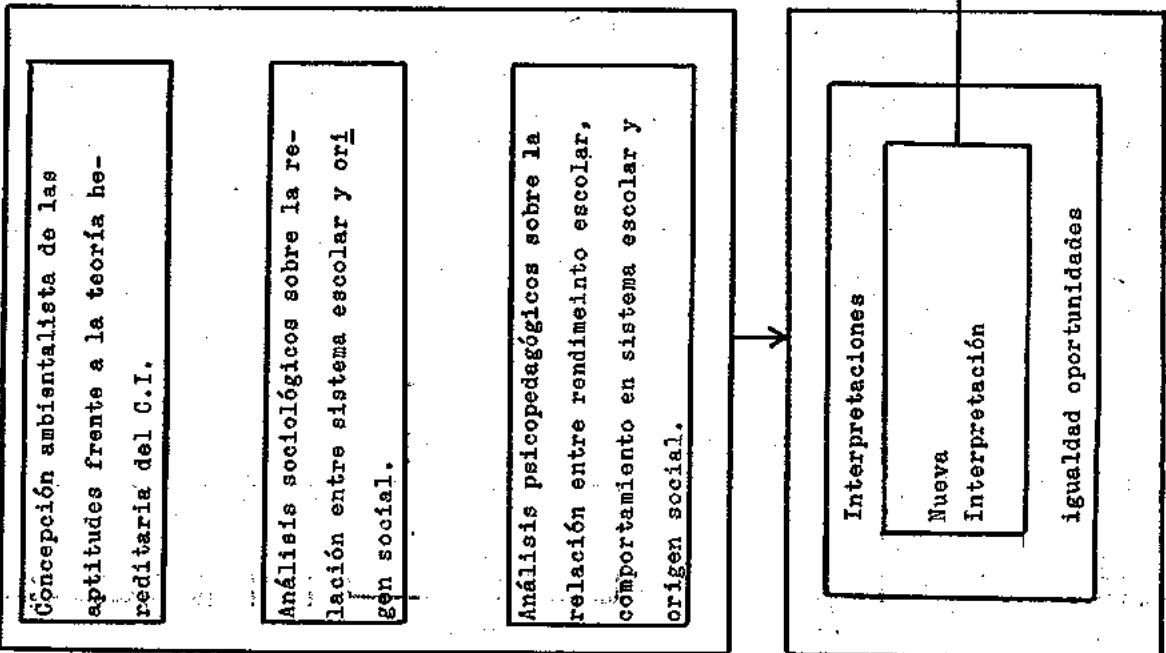
110.- Con la aplicación de tests mentales puede hacerse una

La concepción ambientalista de las aptitudes y los análisis de diferente tipo sobre las relaciones comportamiento-escolar-ambiente-origen social constituyen el substrato sobre el que se asienta una nueva concepción de la igualdad de oportunidades educativas. Concepción que, como se verá, se caracteriza por propiciar una visión relacional, abierta, ecológica entre el sistema escolar y ambientes socioculturales en que se desenvuelven los alumnos.

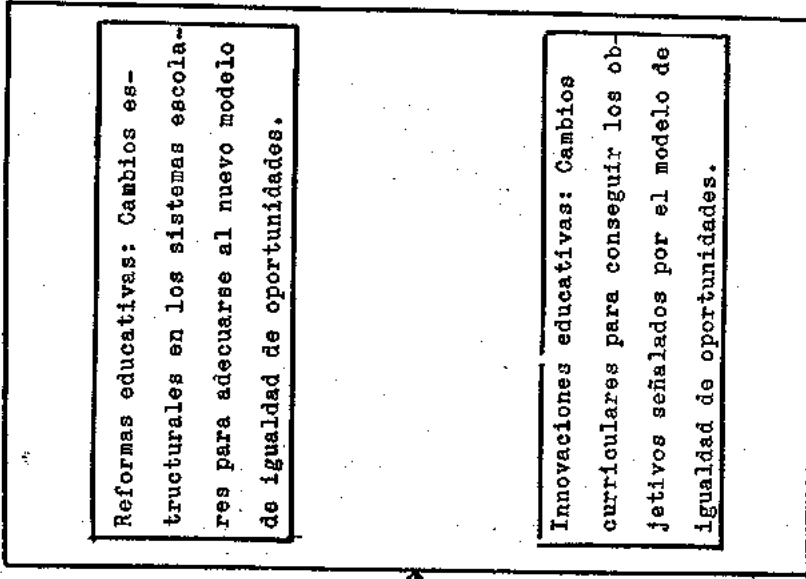
En la página siguiente he esquematizado estos planteamientos. Obsérvese que distingo entre plano del análisis y plano de la acción, comunicándose estos dos niveles mediante la existencia de una voluntad política capaz de transformar planteamientos teóricos en acciones de intervención socio-educativa.

justificación de las limitaciones: "Para los hereditaristas, sus mediciones de la inteligencia son indicadores de ciertas limitaciones permanentes, innatas. Los niños así rotulados deberían ser objeto de una selección para recibir un tipo de instrucción acorde con su herencia, y una formación profesional adecuada a sus posibilidades biológicas". Contrariamente, también ha servido para encauzar actuaciones educativas: "...los adversarios del hereditarismo, como Binet, aplican los tests con fines de identificación y asistencia... destacan el poder de la educación creativa para mejorar los resultados obtenidos por cualquier niño... la aplicación de tests mentales se convierte entonces en una teoría del incremento de las potencialidades a través de una educación adecuada". GOULD, Stephen J. La falsa medida del hombre Antoni Bosch editor, Barcelona 1984 (Original de 1981).

PLANO DEL ANALISIS



PLANO DE LA ACCION



3.3.1.- Plano del análisis. Los planteamientos sobre la igualdad de oportunidades educativas

El desarrollo de este apartado debe iniciarse con una constatación que advierta al lector y, al mismo tiempo, justifique el matiz no exhaustivo que tendrán las páginas que siguen. Y es que, por una parte, el problema de la igualdad de oportunidades constituye el tema central de una disciplina, la Sociología de la Educación (111), y, por otra, se trata de una cuestión de vivo debate ideológico.

Soy consciente de que un buen planteamiento del tema debería tener presente diversas perspectivas. Así, en primer lugar, se debería desarrollar un nivel que, sin ningún tipo de connotaciones peyorativas, podría definirse como "ideológico". Incluiría en este apartado el análisis de autores y corrientes que han considerado el sistema escolar como un motor posibilitador de la igualdad social. Piénsese,

111.- "Si examinamos rápidamente las investigaciones efectuadas por la Sociología de la Educación en los diez últimos años, podemos descubrir dos grandes tendencias: estudios microsociológicos dirigidos a descubrir los factores que explican a nivel del medio familiar y escolar la desigualdad de oportunidades en la enseñanza y estudios macrosociológicos que intentan analizar la relación entre las estructuras sociales y el fenómeno de la desigualdad de oportunidades" BOUDON, Raymond "Educación e igualdad" en la obra colectiva Política, igualdad social y educación Ministerio de Educación. Madrid, 1978, página 55. El artículo de Boudon fue publicado originariamente en 1975, en la revista "Orientations" número 54.

por ejemplo, en Horace Mann, prototipo del entusiasmo igualador de la escuela; en los socialistas utópicos y, al fin y al cabo, en todos aquellos que, con sus ideas, han fundamentado una concepción optimista del aparato escolar. En cierta forma, este sería el nivel de los ideales; de los bellos ideales pedagógicos que han inducido a comportamientos que permanecen en la historia de la Educación como ejemplos de heroísmo y humanidad.

Otro nivel de análisis, que quizás pueda definirse de "científico", es el que nace precisamente de la desesperanza o, cuando menos, de la desilusión. Efectivamente, desde que se produce la progresiva generalización de la escolarización, la idea de reforma social ha estado siempre presente en el discurso justificador de los sistemas escolares. Diversos trabajos, especialmente a partir de la década de los sesenta, ponen de manifiesto la relativa importancia de la escuela en tanto instrumento reformador; relatividad que ha quedado al descubierto al descifrarse relaciones existentes entre diversas variables del ambiente en que vive el niño y su repercusión escolar. Aunque sea a nivel de simple recordatorio vale la pena llevar a la memoria el informe Coleman (112) y

112.- COLEMAN, J.S. y otros Equality of Educational Opportunity Government Printing Office. Washington 1966.

El trabajo de Coleman, iniciado en 1964 y concluido en el 66, fue encargado por el Congreso de los EEUU y tenía por finalidad evaluar hasta que punto el principio de igualdad de oportunidades era una realidad en el sistema escolar nor-

la encuesta Plowden (113); recordemos también aquellos análisis que, por una parte, siguiendo una perspectiva psicosociológica y/o psicolingüística y, por otra, una línea más estrictamente sociológica, han puesto las bases para una teoría social de la escuela fundamentada en el concepto de "reproducción". (114) En la línea psicosociológica se ha intentado explicar los desiguales resultados educativos de los alumnos según su origen social a partir de variables como valores, actitudes, intereses, aspiraciones etc. Trabajos como los de Bynner, Lunn, Flinlayson, Kluckhohn, Strodbeck, Sugerman, Banks, Finlay-

teamericano. El estudio puso de manifiesto las desventajas de los desfavorecidos y la relativa eficacia de la escuela para remediarlo. La encuesta se realizó sobre 645.000 alumnos en más de 4.000 escuelas y sirvió para poner en práctica gran cantidad de programas de educación compensatoria. Una síntesis de los principales resultados de este estudio puede consultarse en el capítulo segundo de la obra de CHERKAOUI, Mohamed Les paradoxes de le réussite scolaire P.U.F. Paris, 1979.

113.- PLOWDEN Children and their primary schools HMSO, Londres, 1967. Esta encuesta, realizada en el Reino Unido con niños de 11 años, intentaba delimitar la influencia respectiva de la familia y la escuela sobre los resultados escolares.

114.- La recopilación de datos relacionando éxito escolar con origen social cuenta con una larga tradición; en la recopilación que hace Michel Gilly (El problema del rendimiento escolar Edit. Oikos Tau, Barceloan) se señalan gran cantidad de trabajos hechos ya en la década de los 20 y 30.

son, Swift, Frase, Campbell, Gilly, Hotyat, Nisbet...

son paradigmáticos de esta línea de trabajo. (115)

En la línea psicolingüística hay que recordar los trabajos pioneros de Basil Bernstein (116) y, desde una postu-

115.- Vid. BYNNER, J.M. Parents' Attitudes to Education O.P.C.S Social Surveys Division. H.M.S.O. Londres 1972; BERKER LUNN, J.C. Streaming in The Primary School Slough, N.F.E.R. 1970; FINLAYSON, D.S. "Parental Aspirations and the Educational Achievement of Children" en Educational Research, 14, nº1, 1971. KLUCKHOHN, F.R. and STRODBECK, F. L. Variations in Value Orientations Row Peterson. Illinois 1961. BANKS, O. and FINLAYSON, D. Success and Failure in the Secondary School Methuen, London 1973. SUGARMAN, B. "Social Class and Values as Related to Achievement and Conduct in Schools" en Sociological Review 14, nº 3, 1966. SWIFT, D.F. "Social Class, Mobility Ideology and Success" en British Journal of Sociology 17, nº 2, 1967. FRASER, E. Home environment and the School University of London Press, 1959. CAMPBELL, W.J. "The influence of home environment on the educational progress of selective secondary school children" en British Journal of Educational Psychology nº 22, 1952. GILLY, M. "Influence du milieu social et de l'âge sur la progression scolaire à l'école primaire" en Bulletin de psychologie 20, 1967. HOTYAT, F. "Les conditions socio-culturelles de la famille et le rendement scolaire au début de l'enseignement post-primaire" en Revue belge de psychologie et de pédagogie 24, número 99, 1962. NISBERT, J.D. Family environment Eugenics Society and Casseel, Londres 1953.

116.- El sociólogo inglés Basil Bernstein viene trabajando desde 1958 sobre la hipótesis de que la impermeabilidad de la escuela en relación al origen social era debida, en gran medida, al divorcio entre lenguaje y razonamiento cognitivo del niño de clase social baja y las exigencias cognitivas y lingüísticas de la escuela. Los planteamientos básicos de Bernstein se encuentran en tres artículos pu-

ra más sociológica Pierre Bourdieu y J. Claude Passeron (117)

blicados a finales de la década de los cincuenta y principios de los sesenta. Estos trabajos son: "Some sociological determinations of perception" en British Journal of Sociology IX, pp. 159-74, 1958. "A public language: some sociological implications of a linguistic form" en British Journal of Sociology X, 311-26, 1959. "Language and social class" en British Journal of Sociology XI, pp. 271-6, 1960. "A review of the lore and language of children by Opie I and Opie P" en British Journal of Sociology XI, pp. 178-81, 1960.

La producción de Bernstein se ha presentado casi toda ella en artículos de revistas especializadas. Entre 1971 y 1973 se publicó la obra en tres volúmenes titulada Theoretical Studies toward a Sociology of language Routledge and Kogan Paul, London 1971-73. Cabe también citar un interesante artículo: "Social class, linguistic codes and grammatical elements" en Language and Speech nº 5, 1962.

117.- En 1964 Bourdieu, P. y Passeron, J.C., sociólogos del Centre de Sociologie Européenne, publicaron Les héritiers. Les étudiants et la culture (Les éditions de Minuit, Paris 1964. Edición castellana prologada por J.L. Aranguren de editorial Labor, publicada en 1966) Estos sociólogos creen que los obstáculos económicos no son suficientes para explicar la mortalidad escolar que se da en relación al origen social. ¿Qué mecanismos utiliza la escuela para eliminar alumnos de estratos sociales inferiores? Bourdieu y Passeron dirigen su atención hacia los obstáculos culturales; las actitudes ante la enseñanza, los conocimientos en diversos dominios culturales, el lenguaje conceptual... son elementos que configuran una inferioridad cultural que explica el funcionamiento selectivo de la escuela.

De estos autores vease también; P. BOURDIEU "L'école conservatrice" en Revue Française de Sociologie Julio-septiembre 1966, Vol. VII, nº 3. La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement Editions de Minuit, Paris 1970, edición española de editorial Laia, Barcelona 1977.

así como otros que se han centrado en el análisis de las consecuencias y problemas que plantea a la dinámica escolar el bilingüismo y la disglosia. (118) En una línea más estrictamente "althuseriana" pero también sociológica hay que señalar a Boudelot, Establet (119) y Berthelot. (120) Punto y aparte merecen las aportaciones como las de Christopher Jencks y sus colaboradores (121) enfrentándose tanto

Rapport pédagogique et communication, escrito en colaboración con M. de Saint-Martin y publicado por Mouton, Paris, 1965. En 1966 Passeron publica, en colaboración con G. Antoine, La réforme de l'université editado por Calmann-Lévy. En 1967, esta vez en colaboración con R. Castel, publica Education, développement et démocratie Editado por Mouton. Pierre Bourdieu publicó en 1979 La distinction. Critique sociale du jugement Editions de Minuit. Finalmente señalaré su obra Mitosociología editada en España por Fontanella en 1975.

118.- Vease, por ejemplo, FITOURI, Chadly Biculturalisme, bilinguisme et éducation Delachaux et Niestlé, 1983, 300 pp.

119.- La escuela capitalista en Francia Siglo XXI, Madrid, 1974.

120.- BERTHELOT, Jean Michel La piège scolaire PUF, Paris 1983.

121.- JENCKS, C. Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America Basic Books, Londres y N. York 1972. La edición que he utilizado es la francesa, (L'inégalité. Influence de la famille et de l'école en Amérique) publicada por PUF en 1979. Como señala Raymon Bordon en la introducción, el resultado central de la obra de Jencks es "que l'école n'est que tres partiellement

a los defensores de las posibilidades reformistas de la escuela como a los teóricos de la reproducción.

Hechas las anteriores observaciones sintetizaré las posturas básicas ante el tema de la igualdad de oportunidades.

El profesor Torsten Husen, en un libro publicado en 1972 (122), analiza la evolución sufrida por la noción igualdad de oportunidades ante la educación, distinguiendo tres concepciones: la conservadora, la liberal y "una nueva concepción" que en otras obras ha definido como "Redemptive" y/o "sociológica". (123). Aunque no siga exactamente el desarrollo que hace el autor, creo que en estas tres categorías se resumen perfectamente las diversas posturas ante la igualdad de oportunidades. (124)

responsable des inégalités sociales et qu'elle n'est pas le levier privilégié de l'égalisation sociale". El mismo Boudon en su obra L'inégalité des chances (A. Colin, Paris 1973, segunda edición aumentada de 1978) llega a conclusiones parecidas a las de Jencks, utilizando muestras y métodos diferentes.

122.- HUSEN, T. Origen social y educación. Pwrspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación. Publicaciones de la Escuela Nacional de Administración Pública. Madrid, 1973. 177pp.

123.- HUSEN, T. "Strategies for Educational Equality" en la obra colectiva Education, inequality and life chances. Vol I OCDE Paris 1975. 612 pp. El artículo de Husen ocupa las páginas 308 a 343.

124.- NEAVE, Guy en la obra Nouveaux modèles d'enseignement supérieur et égalité des chances: prospectives internationales publicada en 1978 por las Comunidades Europeas (Colección

La concepción conservadora ha predominado en la mayor parte de países industrializados hasta la primera guerra mundial. Para la actitud conservadora, íntimamente ligada a la interpretación innatista de la inteligencia y a un posicionamiento del orden social netamente reaccionario, la igualdad de oportunidades no significa otra cosa que recibir la formación que corresponde a los dones recibidos. Dones que, según la variante más conservadora de esta filosofía, han sido distribuidos por mandato divino y de acuerdo con la jerarquía social establecida.

Como señala Husen:

"La hipótesis más o menos tácitamente admitida era que cada cual debía, no sólo utilizar del mejor modo sus aptitudes, sino también contentarse con ellas, ya que los dones que había recibido le correspondían por derecho de nacimiento. Una variante más liberal de esta filosofía que ha persistido desde el Renacimiento hasta finales del siglo XVIII, y sobre todo durante el período mercantil con su apego a la noción de *selectio ingeniorum* (selección de aptitudes), sugiere que es importante buscar la chispa del genio escondida en la masa, para el mayor bien de la economía del país y para la fama del individuo así descubierto" (125)

Etudes. Serie éducation número 6, Bruselas 1978, 136pp) señala como el concepto "igualdad de oportunidades educativas" puede interpretarse de una forma elitista, social y personalizada. Estas tres categorías se parecen bastante a las señaladas por Tursten y las he tenido en cuenta para el desarrollo de mi análisis.

125.- HUSEN, T. Origen social y educación... Op. cit. p.34

La traducción escolar de esta concepción supone un sistema diferenciado y desigual de escolarización que, en último término, verá como sus diversas redes son concurridas de acuerdo con el origen social.

La concepción liberal de la igualdad de oportunidades educativas ha sido la interpretación dominante en casi todos los países industrializados, encontrándose sus raíces en el siglo XVIII con Locke, Helvetius y, muy especialmente, Rousseau.

El principio liberal, si bien igualmente ligado al innatismo aptitudinal, propone la abolición de todo obstáculo exterior -económico, geográfico etc.- para poder acceder al sistema escolar. Este, una vez extendido a la totalidad de la población, ha de posibilitar que todos saquen partido de su inteligencia y accedan así a la promoción social a que ésta les da derecho. De esta forma el sistema escolar es interpretado como un instrumento neutro y sin ningún tipo de contaminación, erigiéndose como evaluador de los dones de las personas y, consecuentemente, en mecanismo de justicia social. Así pues, los privilegios aptitudinales constituyen la alternativa a lo que, en el modelo conservador, eran los privilegios sociales.

Esta concepción liberal de la igualdad de oportunidades ha tenido diversas interpretaciones; por una parte creo que se puede señalar una interpretación elitista

y, por otra, una interpretación social (126).

La interpretación elitista del modelo liberal presenta como axiomas las siguientes convicciones:

- 1.- La inteligencia es innata.
- 2.- La inteligencia puede medirse de forma objetiva mediante la utilización de tests psicométricos.
- 3.- Después de un primer estadio de desarrollo, se puede predecir en el niño su nivel de inteligencia de adolescente y de adulto.

En el marco de estos parámetros, la igualdad consiste en el derecho para todos los alumnos considerados aptos mediante pruebas psicométricas e independientemente de su origen social, de seguir los estudios en el nivel más elevado sin barreras y/o impedimentos de orden económico.

Esta opción tiene una serie de consecuencias en la estructura de los sistemas escolares entre las cuales creo que se pueden destacar:

- 1.- La igualdad de oportunidades se determina en el momento de tránsito de la enseñanza primaria a la secundaria.
- 2.- La enseñanza secundaria consiste en una serie de dispositivos de filtraje o de selección que separa

126.- Los conceptos interpretación elitista y social los ha utilizado NEAVE, G. (Op. cit. página 58 y siguientes). Por mi parte, aunque utilice sus denominaciones, no veo las relaciones causales que él señala ni parto de sus mismos presupuestos.

a los sujetos más aptos.

- 3.- Los establecimientos de enseñanza actúan de acuerdo con un cierto "darwinismo pedagógico".
- 4.- El éxito del sistema de enseñanza se juzga según la calidad de los estudiantes que entran en la universidad.

La interpretación social del modelo liberal presenta una serie de cambios en relación al elitista, especialmente en cuanto a los axiomas básicos. Los criterios fundamentales de este modelo pueden resumirse en los siguientes puntos:

- 1.- La inteligencia del niño esta influenciada por el ambiente.
- 2.- La inteligencia es medible, pero puede variar según la situación personal.
- 3.- El potencial intelectual de un individuo no puede medirse más que durante un largo periodo.

La igualdad, definida a partir de estos parámetros, consiste en ofrecer a cada niño un mismo programa de enseñanza, introduciendo en el nivel secundario elementos para paliar las posibles lagunas del ambiente social. Esta concepción tiene, entre otras, las siguientes consecuencias en la estructura de los sistemas escolares:

- 1.- El momento en que comienza la diferenciación se inscribe en el programa de estudios: es alrededor de los 14 años, después de haber seguido un tronco

común .

- 2.- La enseñanza secundaria consiste todavía en una serie de dispositivos de selección , pero el periodo en que el alumno puede adquirir una cualificación se alarga.
- 3.- Los establecimientos de enseñanza no tienen necesariamente por finalidad ma movilidad social sino, sobre todo, la creación de una sociedad cooperativa.
- 4.- El éxito del sistema se juzga según la proporción de alumnos que siguen estudios después de la escolaridad obligatoria.

El principio liberal de igualdad de oportunidades educativas ha dominado en la mayoría de países industrializados hasta los años sesenta. Desde entonces se asiste a una profunda revisión de este planteamiento configurándose progresivamente una nueva interpretación: la sociológica (según Husen), personalizada (según Naevae) o ecológica.

Esta nueva interpretación se apoya en dos presupuestos básicos:

- 1.- La inteligencia es de naturaleza esencialmente cultural.
- 2.- El desarrollo del potencial intelectual del niño depende de un ambiente favorable que responda a sus necesidades.

Desde esta óptica la igualdad de oportunidades se mide no sólo por las posibilidades de cada uno para acceder a todos los niveles del sistema educativo sinó, y muy especialmente, por los medios puestos a disposición de cada uno en vistas a compensar posibles deficiencias debidas al medio en que se ha desarrollado.

Un sistema educativo que responda a estos criterios presentará, entre otros, las siguientes características:

- 1.- El sistema escolar podrá diferenciar a los individuos en base a sus capacidades, pero esta distinción no tendrá consecuencias permanentes y no impedirá el posterior acceso a la enseñanza superior.
- 2.- La enseñanza secundaria será desposeída de todo mecanismo de filtraje. Uno de sus objetivos prioritarios consistirá en proporcionar una discriminación positiva a los grupos sociales desfavorecidos.
- 3.- La enseñanza no necesariamente tendrá un proceso secuencial.
- 4.- El éxito del sistema se medirá por su capacidad de responder a las necesidades de todas las clases y todos los individuos.

3.3.2.- Plano de la acción: Reformas e innovaciones educativas.

Los planteamientos sobre la igualdad de oportunidades educativas no se pueden reducir a un nivel de discusión teórica o académica, sino que exigen actuaciones capaces de alcanzar los objetivos que se hayan propuesto. En el esquema de la página señalaba como intermediario o elemento relacional entre el análisis y la acción la existencia de una voluntad política, queriendo expresar con este concepto, tanto los deseos : como los medios utilizados para hacerlos realidad. Pues bien: en este capítulo analizaré los efectos producidos en los sistemas escolares por la consideración y voluntad de cambio del principio ecológico de la igualdad de oportunidades.

3.3.2.1.- Reformas educativas.

Los planteamientos de las influencias ambientales sobre los alumnos han sido decisivos para la estructuración y organización de los sistemas escolares. Sin embargo, creo conveniente que se tenga en cuenta que la relación que planteo no es precisamente lineal sino que se configura en multiplicidad de variables de distinto nivel y, en no pocas ocasiones, de difícil comprobación. Me referiré pues a las reformas escolares , a los cambios estructurales provocados, en parte, por la considera-

ción de algunas de las incidencias ambientales. (127)
Estas incidencias, insisto, no son, ni mucho menos, directas, ni tan siquiera unicasales; sin embargo, su influencia para estructurar unos sistemas más funcionales a un cierto sentido del principio de igualdad de oportunidades me parece evidente.

El desarrollo de este apartado se enlaza con lo que vengo diciendo en este capítulo de acuerdo con el esquema de la página siguiente.

Sin duda sería interesante desarrollar el análisis que pretendo desde una perspectiva diacrónica. Por diversos motivos, entre los cuales mis limitaciones no son las menos importantes, me ceñiré a la etapa que va desde el fin de la segunda guerra mundial hasta nuestros días y, además, sólo me referiré a los sistemas escolares de los países industrializados. Para compensar en lo posible la visión sincrónica que desarrollo bueno será que, al menos, recuerde muy brevemente la forma en que los poderes públicos y/o políticos han venido in-

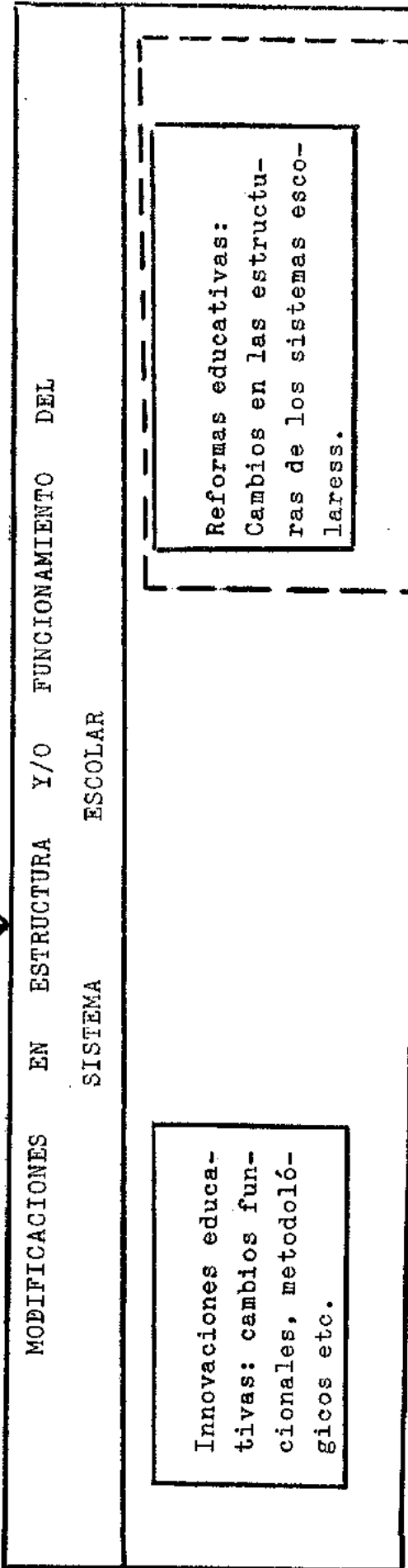
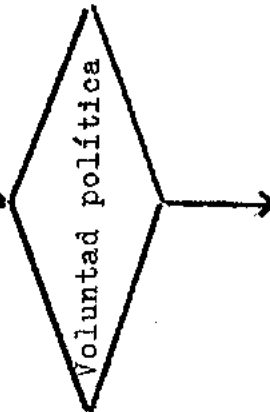
127.- Con el concepto "reforma" me refiero a los cambios de naturaleza fundamentalmente estructural, mientras que con la palabra "innovación" quiero significar cambios a nivel curricular. Este es el sentido que internacionalmente se da a estos términos referidos a los cambios en los sistemas escolares.

Vease: ALTBACH, Ph. Reformas e innovaciones en la enseñanza superior Documentación e información pedagógicas número 223. Unesco-Oficina Internacional de Educación Paris-Ginebra, 1982.

Investigaciones de matiz basicamente psicológico y sociológico.

Interpretación ecológica del principio de igualdad de oportunidades.

Otras fuentes: factos demográficos, ideológicos, económicos etc.



Objeto de análisis de este apartado del capítulo.

terviniendo sobre los sistemas escolares hasta configurar los en su forma actual. Este ejercicio recordatorio, que "no analítico-investigador, ayudará a situar el sistema en cuya estructura se han producido las modificaciones que pretendo analizar. Para ello me parece especialmente útil el análisis que Lorenzo Luzuriaga realiza en su obra Historia de la Educación Pública (128) Señala Luzuriaga que la intervención sistemática de los poderes políticos en la educación, es decir, los intentos por estructurar un sistema escolar público, es relativamente reciente, pudiéndose sintetizar su desarrollo en cuatro etapas.

La primera fase se caracteriza por tratarse de una educación pública religiosa. Con la Reforma del XVI y sus pretensiones de educar a todo el pueblo se inicia la educación pública. En palabras del profesor Luzuriaga:

"La principal característica de esta educación pública religiosa...es su apelación a la autoridad -y la respuesta de ésta- para la fundación de escuelas sostenidas con recursos públicos y para el establecimiento de la asistencia obligatoria a ellas. Por primera vez surge así, en efecto, una legislación escolar estatal y los comienzos de una educación primaria. Pero una y otra, no hay que olvidarlo, se hallan inspiradas en un espíritu esencialmente religioso y puestas al servicio de las iglesias por medio de las autoridades del estado" (129)

128.- LUZURIAGA, Lorenzo Historia de la Educación Pública Edit. Losada. Buenos Aires, 1964.

129.- Ibidem página 14

En un primer momento de esta fase, durante el siglo XVI, se acentúa el papel municipal-local más que el estatal, reforzándose muy especialmente la educación secundaria.

En un segundo periodo, durante el XVII, se acentúa la acción del Estado y se atiende más a la educación primaria y popular.

Con la secularización de la educación y su incorporación definitiva a la organización del Estado, hechos que se producen en el siglo XVIII, se entra en una segunda etapa.

Afirma Luzuriaga:

"A medida que avanza el proceso de secularización del Estado, éste organiza la educación para sus fines propios, culminando en el siglo XVIII, en la época de la Ilustración y del despotismo ilustrado, con lo que llamamos la educación pública estatal. Su objetivo es la formación del subdito y en particular la del militar y el funcionario" (130)

La tercera etapa es definida por Luzuriaga como la de "Educación pública nacional". A finales del XVIII la educación pública experimenta un cambio radical con la revolución francesa. Así como el objetivo de la etapa anterior era la formación del subdito, del militar y del funcionario, la educación pública nacional, que se afianza a lo largo del XIX, tiene un carácter esencialmente popular, elemental, primario y dirigido a todas las clases sociales.

La cuarta etapa se caracteriza por el establecimiento de una

educación pública democrática. En palabras de Luzuriaga:

"A medida que avanza la participación del pueblo en el gobierno de la nación, va surgiendo la educación pública democrática, que es la característica de nuestro tiempo. Su objetivo es la formación del hombre completo, hasta el máximo de sus posibilidades, independientemente de su posición económica y social. Su carácter es fundamentalmente humanizador, tratando de facilitar el mayor grado posible de cultura al mayor número de hombres posible" (131)

Creo que Luzuriaga nos ha situado el sistema de educación en el cual se han producido y producirán las modificaciones estructurales y funcionales para adecuarse a los diversos enfoques con que se ha contemplado el objetivo explicitado por Luzuriaga: "...es la formación del hombre completo, hasta el máximo de sus posibilidades, independientemente de su posición económica y social". Efectivamente: porque existe una estructura democrática empieza a tomar sentido el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, el sentido social de la educación. Veamos pues las reformas que se han producido en este sistema escolar.

John Vaizey (132), pasando revista a la evolución produ-

131.- Ibidem, página 10

132.- VAIZEY, John "Perspectivas para la realización de reformas de la educación" en Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas Unesco, Colección La educación en marcha

cida en los sistemas escolares desde la década de los cuarenta hasta nuestros días (133), señala que las reformas

número 2, Paris 1981.

En este trabajo se recojen los documentos elaborados en una reunión de expertos sobre los principales problemas de las reformas de la educación en las décadas 1970-80-90. Esta reunión fue convocada por la Unesco y se celebró en octubre de 1977. En la segunda parte del libro se incluyen quince colaboraciones, entre ellas la de John Vaizey, que la Unesco había solicitado a otros tantos especialistas.

133.- Las fuentes documentales más importantes para el análisis de los sistemas educativos actuales son los siguientes:

1.- Los exámenes de las políticas nacionales de educación realizados por la OCDE. Una de las actividades del Comité de Educación de Educación de la OCDE consiste en el examen de políticas nacionales de educación de sus países miembros. Entre 1966 y 1979 se realizaron 16 exámenes en 13 países. Las referencias bibliográficas son: Allemagne OCDE, Paris, 1973, 164pp. Angleterre et Pays de Gales. Stratégie de développement de l'enseignement OCDE, Paris 1975, 69pp. Australie. La transition de l'école à la vie active ou à d'autres niveaux d'enseignement en Australie OCDE, Paris, 1977, 122pp. Austriche OCDE, Paris, 1970, 54pp. Austriche. Enseignement supérieur et recherche OCDE, Paris, 1976, 123pp. Austriche. La politique scolaire OCDE, Paris, 1979, 112pp. Canada OCDE, Paris, 1976, 286pp. Etats-Unis OCDE, Paris 1971, 474 pp. France OCDE, Paris, 1971, 172pp. Irlande OCDE, Paris, 1970, 158pp. Italie OCDE, Paris, 1969, 300pp. Japon OCDE, Paris, 1971, 186pp. Noruege OCDE, Paris, 1976, 256pp. Pays-Bas OCDE Paris, 1970, 76pp. Pays-Bas. Esquisse d'un enseignement futur OCDE, Paris, 1976, 100pp. Suede OCDE, Paris, 1970, 70pp.

En 1979 se publicó un estudio en el que se analizaban las políticas de los 13 países estudiados anteriormente. La referencia bibliográfica es: KOGAN, M. Evolution des politiques nationales

de los sistemas educativos se han visto presididas por tres características principales: un enorme aumento del

d'éducation dans les pays de l'OCDE. Vue d'ensemble. OCDE, Paris, 1979.

Posteriormente se han publicado los siguientes exámenes: Danemark OCDE, 1980, 184pp. Les reformes de l'enseignement en Suede OCDE, Paris, 1981 117pp. Etats-Unis. Politiques federales pour l'éducation des defavorises OCDE, Paris, 1981

140pp. Examens des politiques nationales d'éducation. Portugal. OCDE, Paris, 1984. 124pp.

Otros títulos de la OCDE también interesantes son: Educational Trends in the 1970s. A Quantitative Analysis 145pp.

Tendances de l'enseignement dans les années 70. Une analyse quantitative 147pp.

2.- Los anuarios internacionales de educación de la Oficina Internacional de Educación. Recuérdese que en 1969 dejó de publicarse el Anuario Internacional de Educación; sin embargo en 1979 se publicó una guía cuya referencia bibliográfica es: HOLMES, B. (Director) Guide international des systèmes d'éducation Unesco, Paris 1979. Esta guía se elaboró a partir de los resultados de una encuesta del BIE preparada para la 36 sesión de la CIE (Ginebra, 1977) en ella se analizan los sistemas escolares de 85 países. En 1981, el Ministerio de Educación de España, basándose en los datos de esta obra publicó el siguiente libro: TENA, J./CORDERO, L. La Educación en España y en la Comunidad Económica Europea. Colección Estudios de Educación, número 5, Madrid, 1981. En 1980 se reanudó la publicación del Anuario Internacional de Educación. Las referencias bibliográficas son: HOLMES, Brian International Yearbook of Education. Volume XXXII. 1980 Unesco, Paris, 1980. En este trabajo se analizan los sistemas escolares de 91 países. VARIOS International Yearbook of Education. Volume XXXIII Unesco, Paris, 1981. VARIOS International Yearbook of Education. Volume XXXIV, Unesco, Paris, 1982. Este trabajo se basa en los informes nacionales presentados con motivo de la 38 reunión de la Conferencia Internacional de Educación.

número de alumnos matriculados en la enseñanza formal en todo el mundo; una extraordinaria tasa de crecimiento de los medios e instalaciones para la enseñanza y, finalmente, un

3.- Otros informes de organismos internacionales y exámenes de políticas escolares. Entre estos otros informes he consultado los siguientes títulos: VARIOS Planification de l'éducation pour la réduction des inégalités. Unesco, Paris 1981. Esta publicación recoge el informe final así como algunas de las ponencias presentadas a un seminario de IIPÉ (Instituto Internacional de Planificación de la Educación) sobre las desigualdades en la educación y el empleo. Los trabajos más interesantes son los siguientes: FERGE, Z. Rapport final du séminaire. HUSEN, T. Remise en question de l'égalité dans l'éducation. BLAUG, M. Réflexions sur le rapport entre la distribution de l'instruction et la distribution des revenus dans les pays en développement. EIDE, K. Quelques problèmes clés relatifs à l'inégalité devant l'éducation. ORIVEL, F. Les nouvelles contraintes dans les politiques de réduction des inégalités dans l'éducation. EMMERIJ, L. Inégalités dans l'éducation et inégalités dans l'emploi. NOAH, Harold J. y SHERMAN, J.D. Le financement de l'enseignement primaire et les objectifs fondamentaux de l'école OCDE, Paris 1979, 78pp. Se trata de un estudio comparado sobre la financiación de la enseñanza primaria en diez países desarrollados. Esta encuesta, realizada en el seno del CERI, se inició en el 76 y en su primera fase, concluida en el 79, se estudiaron los siguientes países: Australia, Canada, Reino Unido, Alemania Federal, Italia, Holanda, Noruega, Suecia, Estados Unidos de América e Yugoslavia. También se han publicado tres volúmenes que recogen las monografías nacionales de cada uno de los estados estudiados. Las referencias bibliográficas son: McKINNON, K., HANCOCK, G. y otros Le financement de l'enseignement primaire et les objectifs fondamentaux de l'école. Etudes par pays. Vol. I.- Australie. Canada, Allemagne. OCDE/CERI, Paris, 1979, 186pp. PESTON, M., KIRST, M.V. y BEZDANOV, S. Le financement de l'enseignement primaire et les objectifs fondamentaux de l'école. Etudes par pays. Vol. II.- Royaume Uni,

cambio radical en la filosofía que informa la labor pedagógica en muchas partes del mundo. Este "cambio radical de filosofía" ha supuesto no sólo la generalización de la escolarización sino también actuaciones susceptibles de acabar con toda diferenciación basada en la situación familiar y social del estudiante; superar "las desventajas, tanto materiales como psicológicas, sufridas por alumnos procedentes de grupos relativamente desfavorecidos, ya sean raciales o sociales o, en muchos casos, naturalmente, rurales" (134) .

El problemas de la igualdad, la lucha contra la discriminación por el sexo, origen social, raza, lengua... constituye el núcleo básico y fundamental del "cambio de filosofía a que se refiere Vaizey; constituye la esencia del sistema de educación pública democrática que señalaba Luzuriaga, sólo que, ahora, se sabe que luchar por la igualdad educativa supone o exige dar tratamientos desiguales.

¿Cuáles son pues, las reformas educativas más importantes realizadas en estas últimas décadas y que tienen su origen en el "cambio filosófico"? ¿De qué forma se han visto afectadas las estructuras de los sistemas escolares por

Etats-Unis, Yougoslavie. OCDE/CERI, Paris 1979, 162pp.
 GENDT, R.V., EIDE, K. y otros Le financement de l'enseignement primaire et les objectifs fondamentaux de l'école. Etudes par pays. Vol. III.- Pays-Bas, Noruège, Suède, Italie. OCDE/CERI Paris, 1979. 188pp.

134.- VAIZEY, J. Op. cit. página 108

aquellas consideraciones que remiten al ambiente en que se desenvuelve el niño para comprender su actuación en la escuela?.

Las reformas escolares más importantes y generales que han tenido lugar en los países industrializados pueden resumirse en los siguientes puntos:

- 1.- Tendencia a generalizar la asistencia educativa en los primeros años, pasando de una concepción "preescolar" a otra de "educación de la primera infancia".
- 2.- Generalización de la enseñanza secundaria con dos tendencias básicas: prolongar la duración de la enseñanza obligatoria y aplicación, para el primer ciclo de la enseñanza secundaria, de un programa común y/o, en todo caso, con titulación idéntica.
- 3.- Extensión de la enseñanza superior mediante la aplicación de nuevos sistemas: universidades abiertas, a distancia etc.
- 4.- Desarrollo de educación de adultos y educación permanente. (135)

135.- Vease: KUPICIEWICZ, Czeslaw "Las reformas escolares en los países industrializados: tendencias y antinomias" en Perspectivas Vol. IX, nº 1 (1979) pp. 23-33. El material utilizado por este autor es de los años 1970-1977, por otra parte no distingue, como vengo haciendo, entre reformas e innovaciones con lo que mezcla niveles que, creo, no deben confundirse. Así, entre las tendencias que observa en relación a las enseñanzas secundarias señala aspectos como, por ejemplo, la organización de formas de asistencia para alumnos con problemas y la introducción de nuevos métodos y nuevas

Es un hecho constatado que, en las últimas décadas, se ha producido un cambio radical en la concepción de la llamada

técnicas de organización. Trabajo más centrado es el de George S. PAPADOPOULOS titulado "Las reformas de la educación en el mundo occidental balance de un debate" y publicado en Perspectivas Vol. IX, nº 2, 1980. Papadopoulos distingue dos momentos claramente diferenciados: por una parte una época de euforia y de expansión económica que corresponde a los años sesenta y comienzos de los setenta y, por otra parte, la etapa que va desde mediados de los setenta hasta nuestros días en que la crisis ha puesto en el horizonte la incertidumbre. Durante la primera etapa, época de expansión de los sistemas escolares, el cambio estructural se convirtió en el sello distintivo de los sistemas escolares; como señala el mismo Papadopoulos: "...el problema estructural parece haber sido resuelto en todos los casos por la prolongación de la edad escolar obligatoria -que en la mayoría de países es ahora los 16 años- y la fusión de la educación primaria (que pierde así sus funciones finales anteriores) con el primer ciclo de la secundaria". El segundo ciclo de la educación secundaria ha sido el nivel que ha conocido menos cambios estructurales y sigue siendo, en palabras de Papadopoulos, "el nivel dentro del sistema de educación en el que la selección social funciona más claramente". Es en relación a los cambios producidos en la enseñanza superior donde Papadopoulos identifica más las diferencias entre los dos periodos señalados anteriormente. Así afirma: "mientras que la preocupación principal en la década de los sesenta consistió en desarrollar nuevas estructuras postsecundarias a escala del sistema en respuesta a la presión numérica, y en la década de 1970 se hicieron esfuerzos con miras a aplicar y consolidar el cambio y sus consecuencias en el funcionamiento de los diversos componentes del sistema y sus diferentes instituciones". Para dar respuesta a las demandas de enseñanza superior se produce entre 1960 y 1970 una serie de cambios basados, fundamentalmente, en la diversificación del sistema institucional postsecundario, creándose así una red escolar paralela a la

educación preescolar (136) y, también, una expansión de este nivel educativo cuya tendencia apunta al crecimiento. Como recientemente señalaba John Lowe:

"Dans la plupart des pays de l'OCDE (sauf en Scandinavie), on constate qu'un pourcentage toujours croissant d'enfants de cinq à six ans (selon l'âge d'entrée à l'école primaire) fréquente une école maternelle pendant une partie au moins de la journée, cette proportion atteignant près de 100% parmi les enfants qui en sont à leur dernière année préscolaire. En Belgique, par exemple, la fréquentation est: de 70% dans le groupe de deux et demi à quatre ans, de 90% entre quatre et cinq ans, et de pratiquement 100% entre cinq et six ans. Aux Pays-Bas, 90% des enfants de quatre à

Universidad. Como señala Papadopoulos "Esto se tradujo en el desarrollo de un sistema binario de educación superior, como ocurrió, por ejemplo, en el Reino Unido. Haciendo abstracción de algunas tentativas de establecer universidades integradas polivalentes en Alemania (la Gesamthochschule) y en Dinamarca (centros universitarios), la mayoría de países elaboraron un modelo combinado en el que se estableció una red de nuevas instituciones (los colegios regionales en Noruega, los Institutos Universitarios Tecnológicos IUT en Francia), acompañada de reformas parciales de las Universidades y con vínculos estrechos entre ambos". El autor también hace referencia a la educación preescolar, señalando: "...el análisis de las tendencias actuales permite afirmar, sin lugar a dudas, que la demanda de servicios para niños de tres a seis años seguirá aumentando durante los próximos años".

136.- En este cambio también se debe incluir la sustitución del calificativo educación preescolar por educación de la primera infancia, introduciéndose así una concepción de un continuum educativo no contemplado anteriormente.

cinq ans vont à l'école maternelle et il en est de même aux Etats-Unis, alors qu'en Espagne, leur proportion, qui est de 72%, augmente rapidement. En même temps, la fréquentation préscolaire augmente proportionnellement dans chacun des trois groupes d'âge de trois à six ans". (137)

Este fenómeno tiene sus orígenes en una serie de factores sociales en cuya base se encuentra el desmembramiento de la gran familia y la creciente presencia de la mujer en el mercado de trabajo, lo que ha provocado la necesidad de instrumentar mecanismos sustitutivos para cumplir la función de custodia de los niños más pequeños. Junto a estas demandas sociales, la explicación de este crecimiento se encuentra también en exigencias pedagógicas, especialmente en el cambio de perspectiva producido en el ámbito de las políticas de democratización de la enseñanza; perspectiva que se inscribe en la interpretación ecológica de la igualdad de oportunidades:

"...el problema fundamental (una vez generalizada la enseñanza primaria) sigue siendo el de la desigualdad de aptitudes, resultante en gran medida de la diversidad de medios socioculturales a los que pertenecen los niños. En efecto, las nuevas tendencias de la psicología y las investigaciones en el campo de la sociología educacional confluyen para reforzar la teoría según la cual las desigualdades en el desarrollo intelectual son, en gran medida, un producto del medio ambiente fami-

liar. Por lo tanto, los niños ingresan a la escuela con una desigualdad en cuanto a las aptitudes que la institución debe tratar de neutralizar para impedir una agravación de las desigualdades educacionales propiamente dichas, por un proceso de acumulación" (138)

Con ello la función de custodia, exigida por cambios de tipo social, se ve acompañada por una función educativa con pretensiones compensatorias y demandadas por la adquisición de nuevos conocimientos:

"(se asigna) a las instituciones preescolares una función nueva e importante: la de instrumento de compensación que, en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades educacionales, procura neutralizar las desventajas socioculturales y favorecer la integración social tanto de los hijos de trabajadores inmigrantes como de los niños deficientes, detectando precozmente las anomalías de estos últimos y proporcionándoles los cuidados apropiados" (139)

Esta función educativa (140), es decir, estimuladora del

138.- FEYLER, Josette Educación de la primera infancia Educación e información pedagógicas número 224, 1982. Unesco-Bie Paris-Ginebra.

139.- Ibidem

140.- En un reciente trabajo de la OCDE titulado L'enfance en jeu (OCDE/CERI, Paris, 1982) se señalan cinco condiciones para que la educación preescolar ejerza sus efectos beneficiosos: "1) Une étroite collaboration entre l'école maternelle et les parents est indispensable. 2) Outre le jeu, l'enfant doit également commencer à acquérir des connaissances théoriques et pratiques. 3) Le personnel doit être bien forme. 4)

desarrollo mental, físico y social del niño, se ha visto apoyada por aquellos trabajos que han demostrado el gran poder que tienen los niños más pequeños (de 0 a 6 años) de aprender, siempre y cuando se les enseñe en condiciones favorables. (141)

Una de las estrategias más utilizadas en los dos últimos decenios en los países desarrollados, en sus intentos de reducir las desigualdades educativas, ha consistido en reformar la enseñanza secundaria. Reforma que ha supuesto alargar la duración de la enseñanza obligatoria mediante un tronco común más largo y una enseñanza polivalente: (142)

"La généralisation de l'école unique dans l'enseignement obligatoire a été l'un des traits les plus frappants des réformes scolaires adoptées dans nombre de pays de l'OCDE depuis la fin de la deuxième guerre mondiale. Essentiellement due à un puissant mouvement en faveur de l'égalité, elle s'explique aussi par des considérations de coût et d'efficacité" (143)

La continuité de l'enseignement doit être assurée, 5) L'instruction ne doit être que l'un des éléments d'un effort concerté pour répondre à tous besoins de l'enfant".

141.- Vid. COHEN, R. En defensa del aprendizaje precoz Planeta, Barcelona, 1983 (Original francés del 82). En este trabajo se presentan diversas experiencias que han demostrado las grandes posibilidades del aprendizaje precóz. Se incluyen entrevistas con O.K. Moore de la Universidad de Pittsburg, Burton L. White del Center for Parent Education, el equipo de Glenn Doman de los Institutes for the Achievement of Human Potential, Masaru Ibuka de la Early Development Association y J. P. Pourtois de la Universidad de Mons. De la misma autora vease: L'apprentissage précoce de la lectura PUF, Paris 1977

142.- Hay que tener en cuenta que esta estrategia presupone

La reorganización de la escolaridad obligatoria en escuelas polivalentes es una tendencia con una larga tradición reivindicativa que prácticamente ha afectado a todos los sistemas escolares de los países desarrollados. Fueron los EEUU los primeros en adoptarlo ya en la segunda mitad del XIX. En Europa fue Noruega quien ya en 1920 institucionalizó una escuela única para todos los alumnos hasta la edad de 14 años; Suecia instituyó la enseñanza polivalente hasta los 16 años entre 1950 y 1970 (144), al igual que Noruega que también prolongó la enseñanza obligatoria y única hasta esta edad. Más recientemente, otros países

"l'existence d'un réseau primaire et secondaire relativement bien développé (même s'il est ségrégué) et n'est donc pas vraiment pertinente dans les PMD qui sont encore aux prises avec la création d'un réseau primaire adéquat". Informe final de un seminario del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, publicado por la Unesco con el título Planification de l'éducation pour la réduction des inégalités Unesco, Paris 1981, página 40.

143.- LOWE, J. Op. cit. página 25

144.- En relación a Suecia vease el examen de su sistema educativo realizado por la OCDE a partir de finales de 1977 y publicado con el título Les reformes de l'enseignement en Suede Op. cit. En la página 26 se lee: "Aucune nation n'a misé autant la Suède sur l'égalisation en matière d'enseignement. Sur toute la durée de la scolarité obligatoire, les structures sont maintenant polyvalentes... Les autorités suédoises étaient fermement décidées à élever le niveau général de l'enseignement et à le démocratiser en améliorant les possibilités d'accès à l'instruction pour certaines catégories qu'on avait négligées jusqu'ici. A cet effet, elles

han iniciado este mismo camino; Francia, Belgica, Reino Unido etc. (145) y España, con el proyecto de reforma de enseñanzas medias se encamina también en esta dirección. (146)

ont créé d'abord l'école polyvalente couvrant toute la durée de l'enseignement obligatoire (grundskola), ensuite, l'école secondaire du second cycle (gymnasium) et, plus récemment, le système unifié d'enseignement supérieur".

145.- Vid. John LOWE OP. cit. páginas 24-38

146.- Vid. Las enseñanzas medias en España MEC . Madrid, 1981

3.3.2.2.- Innovaciones educativas.

En contadas ocasiones se puede encontrar la explicación de hechos y/o fenómenos sociales mediante relaciones lineales de causa-efecto, sino que, al contrario, la verdad suele parapetarse tras caminos entrecruzados. El recurso a la simplificación suele hacerse no sólo como instrumento didáctico sino también para ordenar, para poder estudiar mejor la realidad... al fin y al cabo, simulamos; mediante modelos de índole diversa pretendemos abarcar lo que es o ha sido y en este empeño, irremediablemente, la analogía entre el modelo y la realidad sufre no pocas violaciones. Tengase esto presente para justificar la distinción que hago entre funcional y estructural; una simplificación que, aunque , quizás, ingenua, creo puede ayudar a comprender de que forma la Pedagogía ha tratado una de las perspectivas relacionales educación-medio ambiente.

La Pedagogía -recuérdase- no se conforma con un saber nomotético sino que, además, pretende proporcionar las orientaciones necesarias para el diseño de estrategias intervencionistas; es, en esta perspectiva, donde se inscriben las acciones que he diferenciado entre estructurales y funcionales. Hemos visto que el principio de igualdad de oportunidades educativas ha sufrido una total reorientación a partir de las evidencias aportadas por análisis psicológicos y sociológicos centrados en los efectos de la pobreza cultural, afectiva, comunica-

tiva... Estas evidencias demandan -para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades- actuaciones de tipo didáctico-tecnológico (cambios funcionales); pero también cambios en la organización de los sistemas escolares (cambios estructurales).

Los cambios funcionales se iniciaron mediante un concepto verdaderamente optimista y ambicioso: educación compensatoria. El gran supuesto, la hipótesis básica sobre la cual se sustenta la educación compensatoria, consiste en asumir que los fracasos escolares de los niños de clases populares se debe a la pobreza del ambiente en que se desenvuelve. Stambak lo resume con toda precisión al afirmar:

"Si los niños de las clases populares fracasan en clase, ello se debe a que presentan unas "desventajas socioculturales", unas carencias de origen social. Según los autores, se hace hincapié bien en las desventajas intelectuales o lingüísticas, bien en las perturbaciones de orden afectivo. Pero para todos ellos estos niños presentan unas insuficiencias que es necesario "compensar" con métodos pedagógicos adecuados, si se quiere disminuir la diferencia entre estos niños "desfavorecidos" y los demás, en el campo de los resultados escolares" (147)

A partir de la década de los sesenta este enfoque ha sido insistentemente utilizado, haciendo asumir a la escuela la

147.- STAMBAK, M. "Examen crítico de la noción de desventaja sociocultural" en VARIOS Educación compensatoria. Selección de estudios elaborados por el Consejo de Cooperación Cultural

responsabilidad de compensar las deficiencias que se consideran de origen socio-ambiental (148). Se trata de un salto cualitativo de las concepciones reformistas de la escuela; antes se creía que con la simple introducción de todos los niños en el sistema escolar se podía conseguir la justicia social; ahora la igualdad inicial -igualdad de entrada- es sustituida por un nuevo referencial: la igualdad de salida.

El trayecto que ha seguido la educación compensatoria no es ciertamente rectilíneo sino más bien tortuoso. Las posibilidades de actuación a partir del presupuesto "compensador" son muy diversas: quizás el recurso más utilizado haya sido la puesta en práctica de programas de educación preescolar entre los cuales, sin duda, el más conocido y que ha realizado funciones paradigmáticas ha sido el "Head Start" iniciado en 1964 en los EEUU. (149)

del Consejo de Europa M.E.C., Cole. Libros de bolsillo de la Revista de Educación, nº 7, Madrid 1977. La primera parte del libro recoge una serie de conferencias dadas durante el simposio que tuvo lugar en la Universidad de Gante en septiembre de 1973. En la segunda parte se recogen cuatro estudios realizados por la comisión de enseñanza general y técnica del Consejo de Europa en 1975 y 1976 sobre el papel compensatorio de la educación preescolar.

148.- Para una crítica al concepto vease: BERNSTEIN, Basil "A critique of the concept of compensatory education" en

Este programa :

"...avait été conçu comme un programme d'activités d'éveil destiné aux enfants d'âge précolaire

Class, Codes and Control Routledge and Kogan Paul, London 1971.

149.- En la década de los sesenta, además del "Head Start", se llevaron a cabo otros programas de educación compensatoria para edad preescolar; el The Early Training Project; el proyecto para niños negros de Harlem dirigido por Deutsch en el "Institute for Developmental Studies" de Nueva York; el programa dirigido por Weikart para niños negros de Ypsilanti (Michigan); el programa Early Education de Nimnicht llevado a cabo en Greensboro (Carolina del Norte); el programa de Bereiter y Engelmann; el programa de educación lingüística de Marion Blank... son algunos ejemplos de ellos. En relación a los programas de Educación Compensatoria en los Estados Unidos pueden consultarse tres libros de síntesis sumamente interesantes: LITTLE, A./SMITH, G. Stratégies de compensation. Panorama des projects d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis OCDE/CERI, Paris 1971. La edición que he consultado es la italiana publicada con el título Progetti di educazione compensativa por la editorial Lisciani/Zampetti en 1978. Otro título de síntesis es: VARIOS Educational Policy and Planning. Compensatory Education Programmes in the United States OCDE, Colección Documents, Paris, 1980, 335pp. Finalmente me referiré a: VARIOS Etats-Unis. Politiques Federales pour l'Education des Defavorises OCDE Paris 1981, Colección Examen des Politiques Nationales d'education, 140pp. Otras interesantes fuentes documentales, en este caso ya primarias, sobre la educación compensatoria en los Estados Unidos son la serie de publicaciones que sobre el tema ha realizado el National Institute of Education del US Department of Education. Los títulos más interesantes son:

c'est-à-dire de 4 a 5 ans révolus. Ce programme traduisait l'importance qu'au début de la décennie 1960-1970, les psychologues de l'enfance attachaient aux

Administration of Compensatory Education: A Report from the NIE NIE, Documento ED 144 208, Washington, 1977. 104pp.

Compensatory Education Services: A Report from the NIE NIE Documento ED 145 061. Washington 1977. 122pp. The Compensatory Education Study: Executive Summary. NIE, Documento ED 160 692. Washington 1978. 14pp. Compensatory Education Study: A Final Report from the National Institute of Education NIE. Documento ED 161 996. Washington, 1978. 203pp.

Compensatory Education Study: Major Research Project: A Supplemental Report from the NIE NIE, Documento ED 174 727 Washington 1978. . Demonstration Studies of Funds Allocation Within Districts: A Report from the NIE NIE, Documento ED 145 548. 83pp. The Effect of Services on Student Development: A Report from the NIE NIE Documento ED 147 388. Washington 1977. 84pp. Perspectives on the Instructional Dimensions Study: A Supplemental Report from the NIE. NIE Documento ED 174 728. Washington 85pp. State Compensatory Education Programs: A Supplemental Report from the NIE NIE Documento ED 173 514. Washington, 1978. 35pp.

Compensatory Education: Some Research Issues NIE Documento ED 104 557. Washington 1974. 64pp. Compensatory Education Study. NIE Interim Report Number 1. Documento ED 113 429 Washington. 20pp. 1975. Evaluating Compensatory Education: An Interim Report on the NIE Compensatory Education Study NIE, Documento ED 132 238. Washington 1976. 194pp.

Research Plan: Compensatory Education Study NIE Documento ED 104 558. 63pp.

Para conseguir mayor información sobre estos programas:
Office of Public Affairs. National Institute of Education.
1200 19th Street, N.W., Mail Stop 11, Washington, D.C.
20208.

années précédant la scolarisation de l'enfant, ainsi que la conception suivant laquelle le développement de l'enfant, sur le plan de l'acquisition des connaissances, et sa capacité de profiter de l'enseignement scolaire étaient conditionnés par le volume de stimulation intellectuelle reçu à la maison. Ce programme tendait avant tout à compenser le déficit psychologique et matériel subi par les enfants nés dans des familles pauvres" (150)

En el marco de este programa se crearon centros en todas las regiones pobres del país en los cuales se ofrecían los servicios siguientes:

"Un programma di insegnamento; i servizi sanitari per la diagnosi ed il relativo trattamento; i servizi sociale ausiliari per la famiglie; i servizi psicologici; l'alimentazione; la partecipazione dei genitori" (151)

Desde la creación del programa Head Star los estudios sobre la educación han aportado tal cantidad de evidencias sobre las posibilidades de la educación preescolar que, en las últimas décadas se ha producido un profundo cambio en el enfoque de la enseñanza obligatoria, pasándose, como se ha visto en páginas anteriores, del antiguo concepto "enseñanza preescolar" y "enseñanza primaria" al de "Educación de la primera infancia. (152)

150.- Etats-Unis. Politiques federales pour l'Education des Defavorises Op. cit. página 36-37.

151.- Progetti di educazione compensativa Op. cit. página 59.

152.- Vid. Educación de la Primera infancia Op. cit. p.5

También en la enseñanza primaria y secundaria se han llevado a cabo importantes innovaciones a partir de la concepción "compensatoria" de la educación (153). Algunos de estos programas, cuya finalidad siempre consiste en posibilitar nuevas situaciones de aprendizaje a los grupos socialmente desfavorecidos, se han centrado en la introducción de nuevos métodos y currículos, como en el caso del proyecto Follow-Through (154); en la educación de los padres (155); estrategias para adecuar la escuela a la comunidad o programas de formación del profesorado. (156)

153.- En EEUU, la mayor parte de programas de educación compensatoria para los niveles de enseñanza primaria y secundaria se han creado en el marco del Elementary and Secondary Educational Act. de 1965, especialmente el título I. Véase: LITTLE/SMITH Op. cit. pp. 85-87 y, también, los trabajos del NIE anteriormente reseñados.

154.- Con el proyecto Follow-Through se intentó aplicar el modelo del Head Start a los primeros cursos de la enseñanza primaria, es decir: experimentar cambios metodológicos pero también instrumentalizar servicios paralelos a la enseñanza: salud, nutrición, formación de padres etc.

155.- Por ejemplo: Mother Training Programme; The Bloomingdale Family Programme; Parent Education Programme.

156.- Sobre Educación Compensatoria puede también consultarse: MARTIN MORENO, Q. "Estudio de la problemática de la educación compensatoria" en Revista de Ciencias de la Educación número 90, abril/junio 1977. MARTIN MORENO, Q. "La investigación en Educación Compensatoria. Problemas metodológicos" en Temas de Investigación Educativa MEC, Madrid 1982. DE MIGUEL, M. Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el

primer curso de la EGB ICE UNiversidad de Oviedo, 1979.
THIRION, A.M. Evaluation des programmes d'éducation com-
pensatoire Strasbourg, Consejo de Cooperación Cultural 1973.

4.- VALORACIONES DE SINTESIS

4.1.- INTRODUCCION

Recientemente, Colom (157) recordaba que la construcción de la Pedagogía -al igual que otras disciplinas- ha venido determinada en su evolución histórica "por la conquista de un espacio o lugar afecto a la realidad del cual pretende alzarse como lenguaje unívoco y cierto". Con la asunción de la educabilidad y la formación perfectiva como objeto de estudio de nuestra disciplina, ésta se ubica "en

157.- COLOM, A.J. Concepto de Educación Ambiental. Opusc. Cit.

tanto lenguaje de un espacio esencialista y, por supuesto, incluido exclusivamente en el ámbito de la "comprensión" por su lejanía de los "lugares explicacionales", únicos que delimitan espacios concretos en las realidades objeto de estudio del discurso científico en su más justa y expresa acepción". A partir de las postrimerías del XVIII se rompe con esta situación y la Pedagogía se dota de un espacio, abriéndose así a la objetivización:

"...fueron básicamente Pestalozzi y Herbart los descubridores por primera vez de un "espacio pedagógico" y consecuentemente los que iniciaron, o al menos propiciaron, estudios sobre la educación con referencia inmediata e incluso como fenómeno propio de este espacio; espacio que no es otro que la escuela" (158)

Este ámbito espacial ha condicionado, desde entonces, gran parte de los planteamientos pedagógicos, y aunque haya dotado a la Pedagogía de una objetivización incuestionable también ha supuesto un condicionante limitador a la hora de buscar nuevos espacios educativos, con lo que el discurso pedagógico, cuando ha abandonado su esencialismo, se ha limitado a un marco que en un momento histórico fué la alternativa quizás más viable, pero que actualmente ve cuestionada no ya su primacía sino también su misma esencia en cuanto medio educativo. Así, en el capítulo 2

y con el título genérico de Valoraciones desde Utopía he pasado revista a dos alternativas a la ubicación del espacio educativo. En primer lugar, he analizado aquellas posturas que presentan al medio natural como mejor (e incluso, único) ámbito espacial de la relación educativa. Se recordará que diferenciaba posiciones que aún partiendo de un mismo substrato presentan diferencias bien significativas:

- a) La pervivencia y proyección del mito del buen salvaje y de la naturaleza inocente así como el de la perversidad del medio social.
- b) La proyección pedagógica de estos mitos para:
 - primero: negar posibilidades educativas al medio escolar al considerarlo mera extensión del medio social.
 - segundo: condicionar las posibilidades educativas de la escuela según se ubique en un medio natural.
- c) La convicción de que el medio humano (tanto natural como social) está sufriendo, desde la implantación del modo de producción industrial, un deterioro que pone en peligro la misma supervivencia de la humanidad.
- d) Las consecuencias pedagógicas de esta convicción que ha llevado al desarrollo de la llamada Environmental Education (Educación Ambiental) entre cuyas

exigencias se encuentra tanto la apertura de la escuela a su entorno como la ubicación de nuevos espacios educativos.

En segundo lugar, he estudiado la contestación que sufre el espacio-escuela y las alternativas que van perfilándose. En todo caso ha quedado patente que las nuevas vías parece que pasan por una ampliación/extensión del clásico -desde el siglo XVIII- espacio educativo.

Por otra parte, la constitución de la escuela no ha supuesto jamás la ruptura con su medio exterior; se han producido, evidentemente, conflictos, contradicciones, pero siempre ha existido, necesariamente, un grado de relación que, en ocasiones, ha sido decisivo para la misma evolución del sistema escolar. Para analizarlo he considerado dos tipos básicos de comunicación entre el ámbito escolar y su medio; la mediatizada a través de las informaciones y actuaciones (valoraciones curriculares) y la mediatizada a través de los elementos personales que intervienen en la relación educativa.

Es este capítulo, y partiendo de todo lo que hasta el momento he analizado, pretendo pasar revista a aquellas valoraciones que, de una u otra forma, se han aproximado a una explicación/valoración/proyección global de las

relaciones entre educación y medio ambiente. En mi opinión, estas valoraciones se ha llevado a cabo desde tres ámbitos:

Primero: La aplicación del llamado "enfoque ecológico" a la educación.

Segundo: El desarrollo del concepto clima educativo .

Tercero: El desarrollo de la llamada Pedagogía Ambiental.

El capítulo concluirá con una propuesta de estructuración de la Pedagogía Ambiental.

4:2.- EL ENFOQUE ECOLOGICO (159)

El biólogo alemán Ernst H. Haeckel publicó en el año 1868 la obra Natürliche Schöpfungsgeschichte en la cual proponía designar con el nombre Ecología (vocablo creado a partir del griego Oikos, casa, y Logos, ciencia) una rama de la Zoología que se ocuparía de estudiar las relaciones de cada una de las especies animales con su entorno orgánico

159.- Algunos autores asimilan "ecológico" con "ambiental" y así hablan de enfoque ecológico o ambiental. Vid. por ejemplo MACIAL OLIVARES, G. "Consideraciones sobre Ecología y Educación" en La Educación, nº 91, 1983

e inorgánico (160). Heckel no pudo jamás sospechar el desarrollo que conocería la disciplina por él inaugurada, ni tampoco la proyección sociopolítica generada en torno a ella. Rápidamente, ya en la década de los 20, los planteamientos ecológicos se introdujeron en el campo de diversas disciplinas, aplicándose sus enfoques y conceptos -a menudo más los últimos que los primeros- a la vida humana. Así se encuentran adjetivizaciones sociales de lo ecológico: Ecología humana (161), Ecología cultural (162), y, también, adjetivizaciones ecológicas de lo social y humano; Psicología ecológica (163)), Antropología ecológica (164), Etnología ecológica etc.

160.- Aceptar que Haeckel fue el padre del término "Ecología" es discutido. Parece que antes que él, a mediados del siglo XIX, un naturalista inglés, Henry David Thoreau, ya había utilizado el término. Queden pues matizadas las afirmaciones del texto.

161.- Esta disciplina quedó definitivamente asentada a inicios de la década de los cincuenta con la aparición de dos obras con el mismo título (Human Ecology), una de James A. Quin y la otra de Amos H. Hawley. Vid, HAWLEY A.H. Ecología humana Tecnos, Madrid 1966. THEODORSON, G.A. Estudios de Ecología Humana Labor, Barcelona 1974, 2 volúmenes. HAWLEY, A. H. "Ecología Humana" en Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales Aguilar, Madrid, 1974

162.- Vid. STEWARD, J.H. "Ecología cultural" en Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales Op. cit.

163.- Vid. BARKER, R.G. Ecological Psychology. Concepts and methods for studying in the environment of student behavior Stanford University Press, 1968

¿Cuáles son los aspectos básicos de la teorización ecológica? ¿Qué marco conceptual, qué modelo es este que ha conocido un éxito aparentemente tan espectacular?. Ante todo creo que se debe explicitar un aspecto que no por evidente deja de producir confusión; no es lo mismo Ecología (disciplina científica) que Ecologismo (165) (planteamientos ético-filosóficos sobre la relación del hombre con su medio). Y, recuérdese que el marco teórico/conceptual, el enfoque de análisis e investigación sobre la realidad que ha influido sobre las Ciencias Sociales lo ha propiciado, evidentemente, la Ecología. El ecologismo, por su parte, ha tenido también una influencia decisiva sobre la sociedad actual. (166)

La primera cosa que produce cierto impacto es comprobar la gran diversidad de disciplinas que confluyen en los enfoques ecológicos (167); esta multiplicidad hace sospechar

164.- Vid. HARDESTY, D.L. Antropología ecológica Ediciones Bellaterra, Barcelona 1979.

165.- En relación al ecologismo y la ecología vease: FOLCH Y GUILLEN, R. Sobre ecologismo y ecología aplicada Ketres, Barcelona.

166.- Recuérdese el espectacular crecimiento y su consiguiente influencia de los movimientos ecologistas. Vid. LEMKOV, L. y BUTTRL, F. Los movimientos ecologistas Edit. Mezquita, Madrid, 1983. TAMAMES, R. Ecología y política Alianza, Madrid

que, quizás, la utilización de lo ecológico por parte de según que otras disciplinas responda más a la moda que parece disfrutar todo lo ecológico que ha necesidades metodológicas o, como creo, a la utilización de determinados enfoques que no siendo propios han sido ampliamente adoptados por la Ecología: básicamente el enfoque sistémico.

El mismo Haeckel afirmaba que la Ecología debía investigar:

"...todas las relaciones del animal tanto con su medio inorgánico como orgánico...En una palabra, la Ecología es el estudio de todas las complejas interrelaciones a las que Darwin se refería como las condiciones de

167.- No creo sea necesario apoyar con excesivas referencias la afirmación de que existe una pluralidad de disciplinas que confluyen en la Ecología. Sea pues suficiente una cita de Hans Magnus Enzensberger, el cual, refiriéndose a uno de los manuales de Ecología más utilizados en Alemania (el de Paul y Anne Ehrlich Bevölkerungswachstum und umweltkrise) afirma: "...se utilizan -en el libro de los Ehrlich- explícita o implícitamente enunciados de las siguientes disciplinas: estadística, teoría de los sistemas, cibernética, teoría de los juegos, termodinámica, física nuclear, bioquímica, biología, oceanografía, mineralogía, meteorología, genética, fisiología, medicina, epidemiología, toxicología, genética, fisiología, medicina, epidemiología, toxicología, ciencias de la agricultura, urbanística, demografía, tecnologías de todo tipo, teoría social, sociología y economía..."

Para una crítica de la ecología política Cuadernos Anagrama. Barcelona 1973. Página 9.

la lucha por la existencia..." (168)

A pesar de que la definición señalada forme parte de la "prehistoria" de la disciplina ya se incluye en él el concepto clave: interrelaciones. Efectivamente:

"...la esencia de la Ecología se encuentra en la infinidad de mecanismos abióticos y bióticos e interrelaciones implicadas en el movimiento de energía y nutrientes..." o, dicho en otras palabras, "...un investigador sobrepasa las fronteras de la Ecología cuando ya no se ocupa directamente de las interrelaciones de lo físico y lo biológico" (169)

Para el estudio de estas interrelaciones se necesita algún tipo de parámetro que acote el espacio y elementos de relación, utilizándose para ello el principio organizativo de "Ecosistema". Para Arthur Tansley, que fue precisamente quien propuso la utilización del concepto, los ecosistemas "constituyen las unidades básicas de la Naturaleza...y pueden considerarse una de las categorías de sistemas físicos del Universo

168.- Citado por KORMONDY, EDward J. Conceptos de Ecología Alianza, Madrid, 1973. Página 12.

169.- KORMONDY Op. cit. página 13/14

Recuerdese que el análisis de estas relaciones puede en enfocarse a niveles diferentes. Así se ha desarrollado la Autoecología (que se ocupa de las relaciones de un ser aislado con su medio), la Demoecología (se ocupa del conjunto de una determinada población animal o vegetal con relación a su medio físico y a otras poblaciones, incluida la humana) la Sinecología (que se ocupa del conjunto de seres vivos que pueblan un determinado lugar).

que van desde el mismo Universo hasta el átomo" (170).

Obsérvese, pues, que se utilizan unos entes que, por una parte, son reales pero, por otra, son igualmente abstractos. Con ello la biosfera puede interpretarse constituida por multiplicidad de ecosistemas que, al concebirse éstos como unidades de organización, pueden enfocarse o diseñarse a niveles diferentes, haciendo que los más sencillos formen parte de otros más amplios, hasta llegar a la interpretación de la biosfera como el gran ecosistema.

Todo ecosistema está formado por un biotopo (las sustancias ambientales no vivas o abióticas y gradientes) sobre el cual interactúan los componentes bióticos. El estudio de estos sistemas ha conocido dos enfoques básicos que, en cierta forma, representan dos eslabones de una misma cadena; el primero en perfilarse fue el que "basa la descripción de los ecosistemas en la distribución y abundancia de las especies o poblaciones"; mientras que el segundo "estudia los ecosistemas desde el punto de vista trófico, basado en la circulación de la materia y la energía en el ecosistema...y ha sido el que más ha contribuido a desarrollar una visión holoística de los sistemas ecológicos" (171).

170.- La definición de A. Tansley la he recogido de la obra de MIRACLE, R.M. Ecología Edit. Salvat, Barcelona 1982, página 16.

171.- Vid. MIRACLE Op. cit. página 17

Recordemos que a través de todo ecosistema fluye un ciclo cerrado de materia y un ciclo abierto de energía.

Todo ecosistema, para funcionar, necesita de la energía que le proporciona, en su casi totalidad, la luz solar. Esta energía es transformada en materia por aquellos organismos que fotosintetizan; de estos organismos la energía y la materia pasa a los llamados consumidores y de éstos a los reductores o descomponedores que mineralizando la materia orgánica muerta la ponen nuevamente a disposición de los productores, cerrándose así el llamado ciclo de la materia. De este modo la utilización de los elementos químicos presentes en la biosfera resulta cíclica, y el correcto funcionamiento de estos ciclos biogeoquímicos es condición indispensable para el mantenimiento de la vida. El estudio de cadenas alimentarias; la nutrición de los organismos; la abundancia y distribución de especies; la adaptación y evolución de comunidades de organismos; la circulación de elementos contaminantes; el devenir histórico de un ecosistema; en otras palabras, la comprensión de la vida adoptando una visión sistémica es el objetivo y el medio básico de la ecología. Y esta visión sistémica para interpretar la realidad es, sin duda, la influencia más importante. Y en esta apreciación coinciden, creo, la prác-

tica totalidad de autores que han estudiado el tema. Así, por ejemplo, lo han explicado Cañal, García y Porlan quienes sintetizando el impacto social de la teorización ecológica señalan:

"...a) La aparición de un marco conceptual de referencia diferente al tradicional de las ciencias sociales para el tratamiento teórico de la temática propia de los ecosistemas muy humanizados, marco que es nuevo en cuanto aplica las nociones de la teoría de sistemas y la cibernética a la sociología y el concepto de ecosistema al medio urbano, identificando la problemática ecológica con la problemática sociológica" (172)

Dominique Simonet señala:

" La ecología se ha inscrito en una nueva metodología científica que el biólogo Joël de Rosnay ha calificado de aproximación sistemática. A diferencia del método analítico, no aísla el sujeto de estudio, sino que intenta considerar las interacciones en que se halla" (173)

172.- CAÑAL, P./GARCIA, J.E./PORLAN, R. Ecología y escuela Laia Barna 1981. Para estos autores el impacto social de la teorización ecológica, además del punto que hemos señalado en el texto, se concretiza en: "...el aporte de una serie de ideas aplicables en nuevas tecnologías, como por ejemplo la planificación territorial o el reciclaje de materiales... El aporte de unos datos y de una información de la naturaleza que sienten las bases para una comprensión de la misma, conducente a una mayor armonía de la actividad humana con dicho funcionamiento..."

Y nos atrevemos a afirmar que la Ecología ha servido, para no pocos autores, de mediatizadora, de medio para adoptar un análisis desarrollado también en otros ámbitos: el enfoque de sistemas. Con ello, en no pocas ocasiones, la adjetivización del término "ecológico", para ser justos, debería sustituirse, simplemente, por sistémico.

El enfoque de sistemas es considerado como un "punto de vista" para el ataque y la resolución de problemas, que se caracteriza por mirar el todo con todas sus partes interrelacionadas e interdependientes en acción

Se trata de un marco de referencia desde el cual se mira el universo problemático total en vez de mirar segmentos o porciones de él. El concepto de "macroscopio", utilizado por Joël de Rosnay en su obra El Macroscopio. Hacia una visión general (1973b), simboliza perfectamente esta perspectiva que, por otra parte, se ha visto enriquecida por las aportaciones de, por ejemplo, la Cibernética, ciencia que, como sabemos, estudia las regulaciones de los organismos vivos y de las máquinas; de la Teoría General de Sistemas, que persigue la descripción y formalización de los sistemas; del Análisis de Sistemas; de la Ciencia de la Información etc.

173.- SIMONNET, Dominique El ecologismo Gedisa Barna., 1980 (original frances del 79) p.59

173b.- Edit. Ac, Madrid 1977.

La aplicación de este enfoque por parte de la Pedagogía no es desde luego novedoso y la simple enumeración de obras en las que se adopta resulta difícilísimo por su complejidad numérica. Recordemos, sino, y en primer lugar, los intentos , a partir de la década de los 60, por encontrar en este tipo de análisis un instrumento óptimo para tecnificar la acción didáctica.

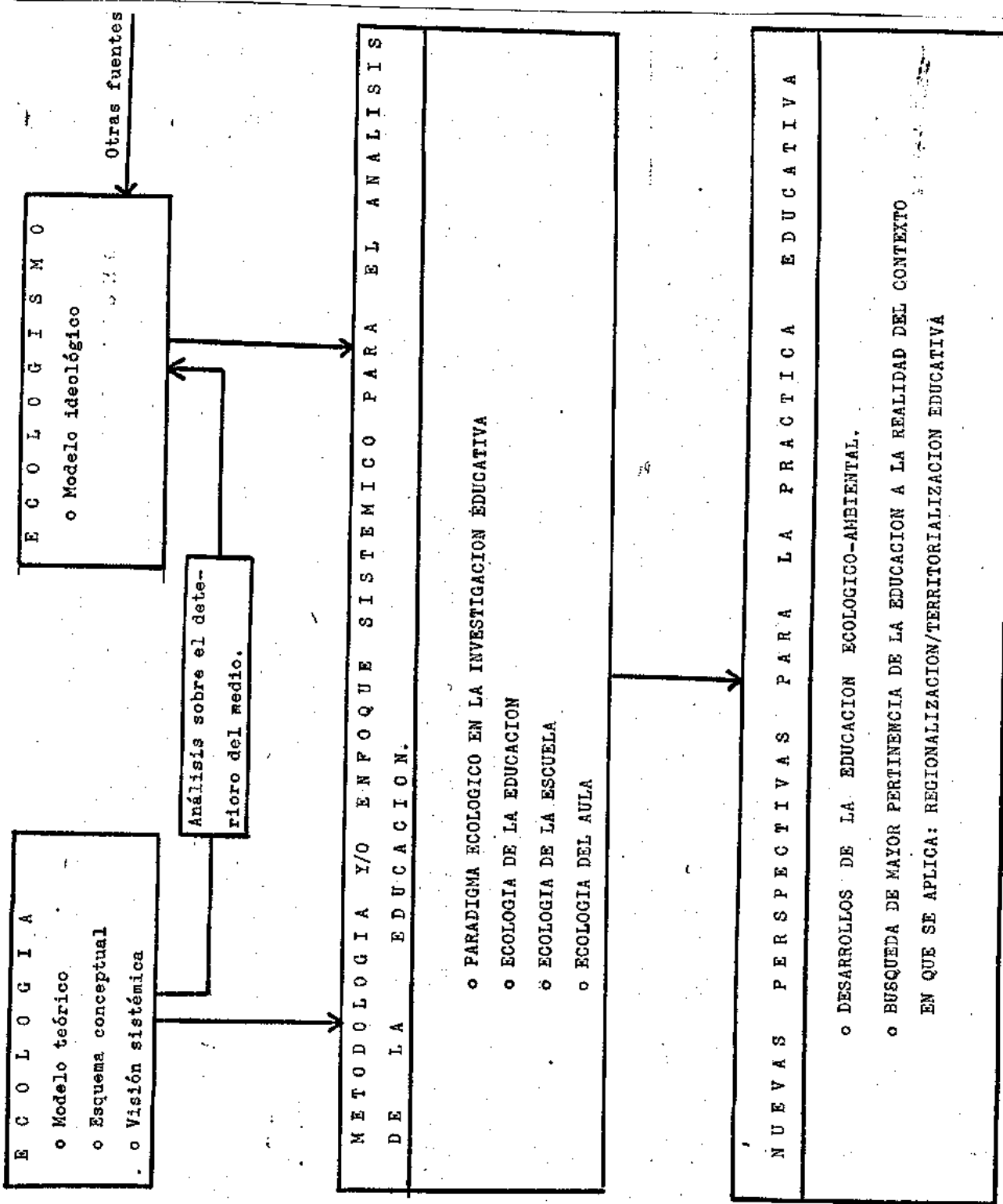
Recordemos también la utilización de este enfoque para analizar situaciones educativas prácticas como se ha hecho recientemente en el manual de la UNESCO; Enfoque Sistémico del proceso educativo (1979). (174) O, a nivel más amplio, los usos desde la Teoría de la Educación que entre nosotros han patrocinado el Dr. Sanvisens y el Dr. Colom.

Llegados a este punto cabe preguntarse de qué forma los planteamientos ecológicos han influido en el campo pedagógico. Y creemos que estas repercusiones pueden sintetizarse con el siguiente esquema. (Vid. página siguiente)

174.- Anaya/Unesco, Madrid 1979

Vease también: DAVIS, Robert H./ALEXANDER, Lawrence T./YELON, Stephen. Diseño de sistemas de aprendizaje. Un enfoque del mejoramiento de la instrucción. Edit. Trillas, México 1983

ROMISZOWSKI, A.J. (Editor) A Systems Approach to Education and Training Edit. Kogan Page, Londres 1970, 96pp.



E C O L O G I A

- o Modelo teórico
- o Esquema conceptual
- o Visión sistémica

E C O L O G I S M O

- o Modelo ideológico
- o ...

Otras fuentes

ANÁLISIS SOBRE EL DETECTORIO DEL MEDIO.

METODOLOGIA Y/O ENFOQUE SISTEMICO PARA EL ANALISIS DE LA EDUCACION.

- o PARADIGMA ECOLOGICO EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA
- o ECOLOGIA DE LA EDUCACION
- o ECOLOGIA DE LA ESCUELA
- o ECOLOGIA DEL AULA

NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA PRACTICA EDUCATIVA

- o DESARROLLOS DE LA EDUCACION ECOLOGICO-AMBIENTAL.
- o BUSQUEDA DE MAYOR PERTINENCIA DE LA EDUCACION A LA REALIDAD DEL CONTEXTO EN QUE SE APLICA: REGIONALIZACION/TERRITORIALIZACION EDUCATIVA

En primer lugar hay que hacer la distinción que se señala en el esquema: por una parte la conciencia ecológica que a pesar de ser algo borroso y ambiguo, ha tenido una influencia decisiva en el desarrollo de la "Environmental Education". Como desarrollo ampliamente en capítulos posteriores, el proyecto inicial consiste en formar a las personas con unos conocimientos y unos valores que posibiliten unas relaciones más equilibradas entre el hombre y el entorno. (176)

Por otra parte, y es lo que nos interesa desarrollar en este capítulo, existe la influencia conceptual/teórica que se mediatiza en unos intentos de desarrollar la llamada Ecología de la Educación tal como ya vimos y, por otra, en la utilización de un llamado "paradigma ecológico" en la investigación didáctica.

4.2.1.- El paradigma ecológico

En la década de los sesenta la investigación didáctica en el aula conocía un dominio casi exclusivo del modelo representado por el "análisis de interac-

176.- Como intentamos demostrar en páginas posteriores, el estado de la E.A. trasciende este sentido limitado.

ción" (177) que, como se sabe, es una técnica por medio de la cual se observa y clasifica el comportamiento de profesores y alumnos en una serie de categorías previamente establecidas. (178). En los últimos años, paralelamente a esta forma de analizar la enseñanza en el aula, se ha desarrollado otro enfoque definido como microetnográfico, naturalista o ecológico (179) y cuyas características más destacadas pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Su forma de abordar el tema se basa en la etno-

177.- Estrictamente hablando "análisis de interacción" es el nombre dado al sistema desarrollado por Ned Flanders. Sin embargo, y siguiendo a Sara Delamont y David Hamilton, incluimos en esta categoría aquellos trabajos que implican "usar un sistema de observaciones para reducir el caudal del comportamiento de la clase a unidades a pequeña escala, adecuados a la tabulación y computación. Vid. STUBBS, M./DELAMONT, S. Las relaciones profesor-alumno Oikos-Tau Barcelona 1978.

178.- Se han desarrollado más de ochenta sistemas para la realización de estos análisis, entre los cuales el de Flanders ha sido el que ha conocido mayor difusión. Existen, lógicamente, gran cantidad de obras relacionadas con este tema, señalemos solamente una, de fácil lectura y de producción europea: LANDSHERE Los objetivos de la Educación Edit. Oikos-Tau, Barna.

179.- La definición de "ecológica" corresponde a PARLETT M.R. "Undergraduate teaching observed" en Nature nº 223, pp. 1.102-1.104. Citado en la obra de STUBBS Y DELAMONT Op. cit. p. 26.

Otros autores de esta misma corriente son: Jules Henry; Howard Becker; Zachary Gussow; Philip Jackson; Malcom Parlett; Louis Smith.

grafía antes que en la psicometria.

- Se parte de un marco conceptual que considera la educación en términos socioculturales y no sólo en términos cognitivos y afectivos.

- Los estudios se basan en la observación participante, durante la cual el observador se sume él mismo en la "nueva cultura".

- El investigador toma la totalidad como base de sus datos, no intentando manipular, controlar o eliminar variables, por lo que este enfoque se disocia de todo reduccionismo (180).

Esta forma de abordar el estudio de la enseñanza, se ha ido desarrollando en la década de los 70, como un enfoque para analizar y comprender las relaciones del aula; una -supuestamente-nueva forma de investigación que Bronfenbrenner, en el '76, definía como ecológica y cuyas características básicas pueden resumirse con el

180.- Estas características las he resumido del trabajo de Sara Delamont y David Hamilton "Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento" en la obra editada por STUBBS, M y DELAMONT, S. Las relaciones profesor-alumno Oikos-Tau Barna 78. Esta edición, siguiendo la mala costumbre de la editorial, no señala la fecha de publicación del original inglés. Sin embargo, la bibliografía citada corresponde, casi en su totalidad a la década de los sesenta. Digamos también que los actores citados como constructores de la corriente antropológica-ecológica son: Jules Henry; Howard Becker; Zachary Gussow; Philip Jackson Malcolm Parlett; y Louis Smith.

siguiente enunciado:

"Nuestra metodología debe permitirnos averiguar si los sujetos pueden aprender en un determinado medio y cómo aprenden en él. La respuesta a esta cuestión depende de un estudio de varios sistemas que deben situarse a diferentes niveles; en un primer nivel se encuentra la relación entre las características del que aprende y su entorno, en cada uno de los principales medios en los que vive; en un segundo nivel se sitúa el estudio de las relaciones de interdependencia que existen entre esos diversos medios (181)

En los medios pedagógicos españoles el modelo ecológico de análisis y explicación de los fenómenos educativos ha estado patrocinado por el profesor Angel I. Pérez (182). Según él, en los últimos 50 años la

181.- BROMFENBRENNER, V. "The experimental Ecology of Education" en EDUCATIONAL RESEARCHER. Octubre 1976
El resumen corresponde a QUINTINA MARTIN-MORENO CERRILLO "La investigación ecológica en Educación Compensatoria Hacia una educación comunitaria" Revista de Educación nº 272 Enero-Abril 1983

182.- PEREZ, A Investigación en el aula y paradigma ecológico Ponencia presentada al primer congreso internacional de Didáctica. Murcia 1982. La ponencia ha sido posteriormente publicada en la obra colectiva La enseñanza, su teoría y su práctica Akal 1983
Paralelamente han sido publicados diversos trabajos referidos al mismo tema:

CARIDE GOMEZ, A/TRILLO ALONSO, F "El paradigma ecológico en la investigación didáctica" ponencia presentada al seminario de Didáctica Experimental ce-

investigación didáctica se ha orientado a partir de cinco modelos; el paradigma presagio-producto; el paradigma proceso-producto; el paradigma mediacional-centrado en el alumno; El paradigma mediacional centrado en el profesor y, finalmente, el paradigma ecológico. Este último "puede considerarse como una perspectiva ambiental radical en la explicación del aprendizaje y desarrollo humano" (183). Las características fundamentales se resumen en los puntos siguientes:

Perspectiva naturalista: "la investigación se propone describir...los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el contexto sociocultural del aula, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de los que participan en ellos" (184).

Especial interés en el análisis de las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento. "Se asume que el aula es un espacio social de intercambios y que los comportamientos del alumno y del profesor son una respuesta, no mecánica, a las demandas del medio.

lebrado en el mes de Marzo 1982 y posteriormente publicado en: Enseñanza nº 1 1983 pp. 329-337

ROSALES LOPEZ, C.

Características del paradigma ecológico en la investigación didáctica en "Revista de Ciencias de la Educación nº 116. Octubre-Diciembre 1983.

183.- PEREZ Op. cit.

184.- Ibidem

El medio físico y psicosocial no sólo impone límites sino que induce a determinados comportamientos".

Concepción sistémica de la vida del aula: "el aula es un espacio social de comunicación e intercambios. Es un sistema vivo donde sus elementos se definen en función del intercambio...".

La vida del aula manifiesta las siguientes características genéricas: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia. Tales características son básicas y comunes a todo nicho ecológico....

Perspectiva diagnóstica. "más que preguntarse por la eficacia de ciertos comportamientos y estrategias docentes, el enfoque ecológico se pregunta por qué alumnos y profesores se comportan de una manera determinada en el escenario del aula". (185)

4.2.2.- La "Ecología de la Educación"

Además del enfoque metodológico aplicado al análisis

185.- El paradigma ecológico se cimienta en dos modelos: el análisis de variables contextuales de TIKUNOFF y el análisis de tareas y demandas en el espacio de negociación escolar de DOYLE. Este último puede considerarse el representante más característico. TIKUNOFF, W.Y. "Context Variables of a Teaching-Learning Event", en BENNET, D./McNAMARA, D. Focus on Teaching Longman N.Y. 1979

de la enseñanza podemos considerar otra perspectiva relacional educación-ecología. Se trata de aquellos enfoques que integran las relaciones del aula en realidades más amplias tomando la educación en su sentido social y no reduciéndolo al proceso enseñanza aprendizaje o, en todo caso, concibiendo este proceso en sus múltiples relaciones con su entorno.

Se trata de estudios hechos generalmente desde la Sociología de la Educación y que han desarrollado los conceptos de Ecología de la Educación y Ecología de la escuela.

Lawrence A. Cremin (186), por ejemplo, ha sido de los primeros en utilizar la expresión Ecología de la Educación. Cremin concede una gran importancia a toda una serie de instituciones (la familia, los medios de comunicación, los museos, las bibliotecas, etc) que en los últimos años han visto aumentado su papel educativo en detrimento del protagonismo de la escuela. El análisis, por una parte, de las relaciones, influencias e interdependencias entre estas diversas insti-

186.- CREMIN, Lawrence A. Public Education. Basic Books N.York 1976 Touster HUSEN cita a Cremin en La escuela a debate. Problemas y futuro Narceo Madrid 1981 (original del 79) ; en "Remise en question de l'égalité dans l'éducation" en la obra colectiva Planification de l'éducation pour la réduction des ilégalités Les presses de l'Unesco.París 1981 pp.71-73.

tuciones y lo que el autor denomina "configuraciones de educación" y, por otra parte, entre estas y la sociedad es el mejor enfoque para entender no ya la dinámica educativa de cada una de estas instituciones sino, además, la educación en la sociedad actual.

John Eggleston (187) también hace, desde una perspectiva del análisis sociológico, una utilización pedagógica del concepto ecología y del enfoque que esta disciplina patrocina desarrollando el concepto Ecología de la escuela. Para darnos cuenta de la perspectiva que Eggleston adopta son significativos los títulos de los capítulos básicos de su libro The Ecology of the School. Así los cuatro apartados centrales de este trabajo se titulan: 1.- The ecological distribution of education. 2.- The response to the ecological distribution. 3.- The process of ecological distribution. 4.- Micro-ecology: the school and the classroom as an environment.

Ivan Reid también utiliza el concepto "Educational Ecology" en un libro publicado en 1978 (188), en el capítulo dedicado al estudio de las relaciones entre educación y clases sociales. Según Reid:

"The exploration, if not the explanation, of such has become known as educational ecology"

187.- EGGLESTON, John The Ecology of the School.
Methuen London 1977

188.- REID, Ivan Sociological perspectives on School and Education Open Books London 1978

and its provision in relationship to its environment. Surprisingly, this is a comparatively recent development in the Sociology of Education"

También hay que señalar el "enfoque ecológico para el desarrollo de la educación" que, desde inicios de la década de los ochenta, viene haciéndose desde el CINTERPLAN a requerimiento del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC); organismo que en 1981 recomendó a sus países miembros apoyar investigaciones y proyectos orientados en el enfoque ecológico para, así, buscar soluciones que "contribuyan a mejorar el grado de pertenencia de los sistemas educativos con las actuales necesidades de los países". Siguiendo estas orientaciones el CINTERPLAN organizó en el 82 un taller sobre "Ecología y Educación" iniciándose una línea de estudio y trabajo cuyo "principal propósito es profundizar en la relación ecología-educación, con un sentido mucho más amplio e integral que los meros aspectos conservacionistas" (189). Los aspectos básicos de los trabajos desarro-

189.- Vid MARCIAL OLIVARES G. "Consideraciones sobre ecología y educación" en La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo nº91(1983) Marcial Olivares fue el coordinador del Taller de Ecología y Educación que se celebra en Caracas en 1982.

Marcial Olivares El enfoque ecológico o ambientalista ¿un nuevo enfoque para el desarrollo de la educación? Cinterplana 1981.

llados desde el Cinterplan pueden resumirse en los siguientes puntos: a) El enfoque ecológico entendido como sinónimo de enfoque holístico-sistémico. Así se afirma: "Se trataba...de encontrar elementos de un marco de referencia para fundamentar la educación con criterio holístico y con base científica más integrada que la lograda por el aporte dado -separadamente- por las ciencias básicas modernas (biología, sociología, antropología, etc); marco referencial que en gran medida podría derivarse del conocimiento ecológico, que toma el fenómeno de la vida como un "todo" de dinámica complejidad y como producto de múltiples partes o factores naturales y culturales interrelacionados con efectos sinérgicos" (190).

"...A partir de este enfoque sistemático, global, el proceso educativo se genera y procesa en un ambiente básico que está comprendido y se interactúa como ambientes sucesivos de mayor continente; llevar los análisis y las acciones teóricas y prácticas (investigación, planeamiento, ejecución, evaluación, etc) a ese nivel de ambiente básico es lo que hemos llamado "enfoque ecológico para el desarrollo de la educación" (191).

Vease igualmente: CINTERPLAN Taller sobre Ecología y Educación. Informe final Caracas 1982

.- PONS, Galice Hacia un enfoque ecológico de la educación Publicaciones Cinterplan Caracas 1981.

190.- MARCIAL OLIVARES "Consideraciones..." p.70

191.- Ibidem p.77

b) Crecencia de que este enfoque es el más adecuado para buscar respuesta a la falta de pertinencia de los sistemas educativos a la realidad integral del contexto en el que se aplican (geográfico, económico, político, etc): "Al intentar traducir la conceptualización del enfoque ecológico o ambientalista para el desarrollo de la educación en acciones más concretas y prácticas es necesario reafirmar los propósitos de este intento: se trata en definitiva de transformar...los procesos educativos (sociales o pedagógicos, formales o no formales, etc) en parte del ecosistema humano, para lograr así un habitat humano educativo" (192)

c) El aspecto práctico más significativo en el cual se ha profundizado con el enfoque ecológico es, básicamente, el de la regionalización educativa (193) y, consecuentemente, el de la educación curricular hasta la consecución de su pertenencia al medio que en que se desenvuelve el sistema.

Gabriel Pons (194)), que también ha tratado el tema

192.- Ibidem p.80

193.- Vid CINTERPLAN Regionalización de la educación Informe final del taller interamericano. Santiago de Chile 1981.

194.- PONS, Gabriel "Consideraciones alrededor de la regionalización educativa en un enfoque ecológico. Un estudio exploratorio" en La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo nº92 (1983)

desde el ámbito del CINTERPLAN, considera la regionalización de la educación con un enfoque ecológico "como la respuesta más adecuada para contrarrestar las tendencias actuales de desculturación social" (195); como una respuesta a la homogenización cultural la cual, piensa Pons, constituye la manifestación final de un proceso entrópico.

Tengase en cuenta que en los desarrollos pedagógicos internacionales -tanto teóricos como prácticos- de las dos últimas décadas se manifiesta una constante preocupación para adecuar "la educación a su medioambiente natural y social" (196); para unir más directamente la educación formal y la educa-

195.- Ibidem p.46

196.- Vid. División de Políticas y Planeamiento de la Educación de la Unesco El porvenir de la Educación Documentación e información pedagógicas nº220 1981. En la página 8 se puede leer: "En los países desarrollados y en algunos en desarrollo, se ha logrado asegurar el acceso de todos los niños a la educación primaria..De la misma manera, la adecuación de la educación a su medio ambiente natural y social, se ha convertido en los últimos años en una cuestión fundamental. Uno de los problemas que afrontan muchos países, es el del uso de un medio apropiado para la instrucción, lo que a veces obliga a elegir una de varias lenguas vernáculas, para reemplazar al idioma del antiguo poder colonial. Además de su significado político, la importancia del medio que se utiliza en la instrucción, radica en las estructuras del pensamiento y en la percepción del mundo que son

ción informal (197). Esta tendencia ha venido exigiendo que en la planificación educativa se respete la diversidad regional-nacional de los estados;

inherentes al lenguaje: por medio de éste los contenidos y los valores más importantes de la cultura pueden penetrar y enriquecer la educación".

197.- Una de las experiencias más interesantes en este sentido es la iniciada en 1978 por un grupo de investigadores de la Universidad de Nápoles dirigidos por P. Orefice y conocida con el nombre de proyecto MOTER (Modelo Territorial). Este trabajo partió de la idea siguiente: "Les théoriciens de la mort de l'école, même avec tous leurs extrémistes, ont fait mouche lorsqu'ils ont dénoncé en termes clairs la séparation entre l'éducation qui dérive de l'expérience quotidienne-éducation qui exerce un poids majeur sur la réelle formation de l'homme -et l'éducation que l'on donne dans les institutions- education qui voudrait exercer une fonction critique sur la précédent" (OREFICE, P. MOTER, Un modèle territorial de programmation de l'éducation: lignes théoriques et schéma opérationnel d'une recherche. Institut de pédagogie et de philosophie morale, Université de Naples .Citado por VARIOS L'enseignement, le développement urbain et les initiatives locales OCDE/CERI París 1983 p.56.

Este proyecto había sido concebido con la finalidad de unir la enseñanza formal y la enseñanza informal en un programa consagrado al estudio de temas que se correspondiesen con los deseos de los habitantes de una localidad dada-el proyecto se inició en cuatro pequeñas localidades próximas a Nápoles-. En relación a esta experiencia vease: OREFICE, P. "The cultural self-awareness of a local community -an experience in the south of Italy" Comunicación presentada al IX Conferencia de la Sociedad de Educación Comparada

esto es, que se conciban y enfoquen como una riqueza a preservar/fomentar y no como un peligro a extinguir. Pues bien, esta tendencia que se podía fundamentar en argumentos sociológicos y políticos encontró en el modelo ecológico una inmejorable fuente de justificación. Recuérdense sinó breves ideas del discurso ecológico: - Sobre un biotopo se implanta una biocenosis.

- Toda biocenosis está en continua interacción entre sí y con los elementos del biotopo.

- De la pervivencia de la diversidad genética dependen muchos de los procesos ecológicos esenciales incluso para la supervivencia del hombre.

No se necesita mucha imaginación para dilucidar las consecuencias de la aplicación de este modelo/esquema a la educación. Y efectivamente, imaginación no le faltó. por ejemplo, a autores como los ya citados -Pons, Oliveras- o, más recientemente, Pierre Furter (198), quien ha planteado y desarrollado toda una teoría de la territorialidad de la formación.

en Europa, celebrada en Valencia en junio de 1979. Entre nosotros el Profesor A. Colom, ya en el año 1980, presentó los trabajos de este grupo desarrollando además interesantísimas ampliaciones. Vid COLOM, A.J. "Educació, territori i perspectives didàctiques a través de Models Territori-Culturals" pp. 7 a 10 de ALZINA, J/ SUREDA J. La nostra història. Elements didàctics per l'estudi de la història a partir del medi. ICE Palma. 1980

198.- FURTER, Pierre Les espaces de la formation.

4.3.- EL CLIMA EDUCATIVO

Especialmente en los ámbitos tecnológicos de la Pedagogía, sin excesivas preocupaciones teóricas, se ha desarrollado el concepto de "clima", adjetivizado de "escolar", "organizacional" y de "aprendizaje".

Presses Polytechniques Romandes. Lausanne, 1983, y también Les systèmes de formation dans leurs contextes Verlag Peter Lang, Berna 1980. En estas obras, especialmente en la primera, el profesor Pierre Furter desarrolla una interesante aproximación al tema de la regionalización educativa que, creo, marca las líneas clásicas de lo que puede ser el desarrollo investigador en este tema. Resulta curioso comprobar como el interés del profesor Furter se motivó gracias a sus contactos con la realidad de América latina;

Este desarrollo se ha producido, especialmente, en tres niveles y/o ámbitos diferentes.

Tenemos, en primer lugar, los trabajos que se han llevado a cabo desde la Organización Escolar y que se han preocupado por el estudio y, también, las prescripciones sobre los factores considerados determinantes del "clima organizacional".

Las ciencias ambientales utilizan el término "clima" para referirse a una compleja combinación de elementos (temperatura, humedad, nubosidad, presión atmosférica, etc) que dependen de una no menos compleja combinación de factores (latitud, altitud, orientación, etc) pero que en todo caso posibilita la existencia de una biocenosis determinada. El clima, en el campo de las Ciencias Naturales, hace pues referencia a unos elementos condicionantes de la calidad de vida existente en un ecosistema. Pues bien, los estudios llevados

"La problématique régionale s'est imposée à nous lorsque, dans une réflexion critique sur l'ensemble de nos observations et de nos pratiques dans le domaine de la planification de l'éducation scolaire et extraescolaire en Amérique Latine, nous avons constaté combien, dans cette planification -là on moins le rôle de la participation des populations et des collectivités concernées avaient été beaucoup trop limités. S'il était à cette époque parfois trop tard, parfois trop tôt selon les aléas de la situation historique latino-américaine, pour songer à modifier ces stratégies de formation, cette réflexion critique nous a sans doute beaucoup aidé à mieux lire d'autres réalités qui nous sont redevenues plus proches depuis notre retour en Europe" (pag. 93).

a cabo desde la Organización Escolar adoptan este modelo en su análisis y prescripción del clima organizacional escolar.

Recuerdese que los primeros planteamientos con pretensiones científicas sobre las organizaciones adoptaron posiciones mecanicistas del hambre, restringiendo el campo motivacional a aspectos estrictamente económicos. Los trabajos de L. Gantt (1861-1919), Frank B. Gilbreth (1868-1924), Frederick W. Taylor (1856-1915), son buenos ejemplos de esta tendencia. Rapidamente, sobre todo gracias al desarrollo de la Psicología, se enfocó el tema desde nuevas perspectivas. Estas, según señala Peiró (1999), pusieron especial énfasis en la importancia del factor humano. En este sentido se suele considerar a Elton Mayo, con sus experimentos en la planta de Hawthorne (1930) como el iniciador de esta corriente que, entre otras cosas, puso en evidencia la necesidad de tener en cuenta las dimensiones sociales del comportamiento; las relaciones humanas en la organización; la influencia del grupo sobre el individuo... A partir de estos planteamientos, y con aportaciones tan importantes como las de Kurt Lewin; los trabajos sobre gru-

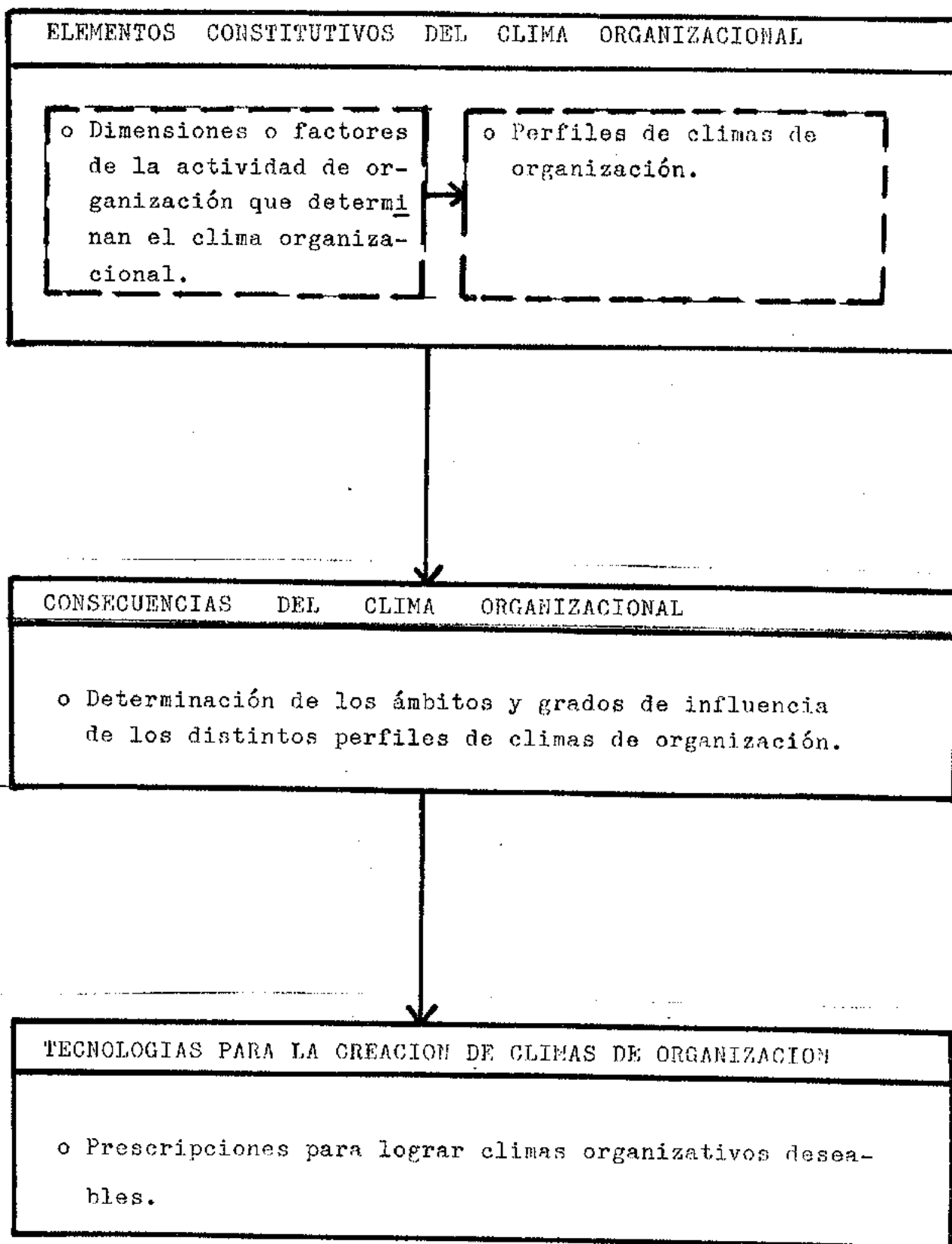
199.- PEIRO, J.M. Psicología de la Organización UNED Madrid 1983 Vease también DOMINGUEZ, P./ CASAS, J.I. Introducción a la Psicología del trabajo Pablo del Rio Madrid 1979.

pos y liderazgo y, más posteriormente, los modelos humanistas de organización (200) a partir de todo ello se vió como la conducta organizacional está afectada y condicionada por la influencia social; por las relaciones humanas que se estructuran en su medio de actuación. En otras palabras: se descubrió la importancia trascendental para toda organización del ambiente interpersonal.

El estudio del clima organizativo de la escuela se desarrolló desde esta óptica para hacer referencia al ambiente interpersonal de la organización escolar y sus objetivos investigacionales pueden esquematizarse con el gráfico que presentamos en la página siguiente.

Obsérvese que, en primer lugar, se trata de discernir que elementos o factores de la actividad de organización determinan el clima del centro. Con lo que hemos dicho se comprenderá que la práctica totalidad de estudios realizados hayan buscado estos elementos en el ámbito de las relaciones humanas puesto

200.- Por "modelo humanista" hacemos referencia a aquellos paradigmas fundamentados en las concepciones desarrolladas por la llamada Psicología Humanista. Dentro del campo organizacional pueden considerarse como "humanistas" las teorías de D. McGregor; R. Likert; C. Argyris y Bennis. Como señala Peiro, todas estas teorías "defienden la existencia de factores motivacionales propiamente humanos, que incluyen los deseos de autorrealización, el enriquecimiento personal y la consideración del ser humano como proceso de "llegar a ser". (Op. cit. p.118)



que, como nos recuerdan Faber y Shearron:

"El clima es de actitudes; McCleary y Hencley lo definen como el aspecto cualitativo de las relaciones interpersonales dentro de la organización. Depende de la percepción por el individuo de su propio trabajo y de su estado, de los demás miembros y de los de la organización. Estas percepciones quedan determinadas en gran medida por la participación del individuo en la organización, por el comportamiento acumulativo que define las relaciones de trabajo de los individuos" (201)

Como puede suponerse se cuenta con diversas identificaciones de estos factores. Quizás los trabajos más conocidos sean los de Alpin y Croft (202) y los de Stern y Steinhoff (203)

201.- FABER, Charles / SHEARRON, G.F. Administración escolar. Teoría y práctica. Edit. Paraninfo. Madrid 1974. pp. 123-124.

202.- Una de las técnicas más usadas para evaluar el clima organizacional de las escuelas es el "Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)", desarrollado por Andrew W. Halpin y Don B. Croft. Este cuestionario consta de 64 ítems y evalúa ocho dimensiones o aspectos -cada uno de ellos es evaluado en su correspondiente subtest- : cuatro tratan de la conducta percibida de los profesores y los otros cuatro tratan de la conducta del director del centro. Estas dimensiones consideradas determinantes del clima organizacional de la escuela son:

1.- Despego, despreocupación: se refiere a la tendencia del profesor a desentenderse de la dinámica

La determinación de factores y el diseño de perfiles pueden proporcionar un importante instrumental tanto de investigación como de intervención. Efectivamente, los perfiles diseñados pueden utilizarse como variables

del centro.

2.- Obstrucción: se refiere a las percepciones del profesor sobre los obstáculos o facilidades que pone la dirección.

3.- Espíritu o moral: se refiere al grado de satisfacción con el trabajo que se realiza.

4.- Intimidad: se refiere a las relaciones sociales del maestro con los demás.

5.- Alejamiento o reserva: se refiere a la actuación del director y a su posible distanciamiento (al menos emocional) del profesorado, distanciamiento motivado por su tendencia a un comportamiento burocrático de la función directiva.

6.- Énfasis en el rendimiento: se refiere al comportamiento del director en relación a su actuación como supervisor de la plantilla de profesores.

7.- Empuje: también hace referencia al director y quiere con ello estudiarse las actuaciones motivadoras basadas en su ejemplo personal.

8.- Consideración: se refiere al tratamiento del director con sus profesores.

En relación a este cuestionario vease:

HALPIN, Andrew W./ CROFT, Don B.

The Organizational Climate of Schools

Midwest Administration Center. University of Chicago 1963

HALPIN, A.W. "Change and Organizational Climate" en
ONTARIO JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, VIII, nº 3 (1966)

Se encuentran resúmenes de los trabajos de Halpin y
Croft en: Santillana. Madrid 1976

FABER, Charles/ SHEARRON, Gilbert F.

Administración escolar. Teoría y práctica

Paraninfo. Madrid 1974

independientes o de control para la investigación de gran cantidad de fenómenos escolares. Por otra parte los conocimientos proporcionados por estas investigaciones deberán tener su proyección en la creación de climas organizativos susceptibles de optimizar los procesos educativos que se realizan en el marco escolar (204)

El segundo ámbito en el que se ha desarrollado el concepto de "clima" ha sido el de la didáctica; encontrándonos así con gran cantidad de trabajos que se centran en el aula y su "clima de trabajo", su "atmósfera"...No todos estos trabajos se han centrado en las mismas variables, pero si que han par-

203.- STERN, George G. desarrolló, en la década de los sesenta, dos cuestionarios que han sido ampliamente utilizados para evaluar el clima organizacional en centros universitarios: el Activities index AI y el College Characteristics index CCI. Vid. STERN, G.G. "Characteristics of the Intellectual Climate in College Environments" en Harvard Educational Review XXXI (1963).

Stren, en colaboración con Carl R. Steinof, adaptó el CCI para su uso en escuelas básicas y medias: el Organizational Climate Index OCI. Vid. STEINHOF, Carl R. Organizational Climate in a Public School System USOE Cooperative Research Program Contract, nº OE-4-225, Project n S-083 Syracuse University 1965) Citado por OWEN Op. cit. página 274.

204.- En relación a las aplicaciones que se han hecho del análisis del clima organizacional de las escuelas, puede leerse el capítulo titulado "¿Por qué evaluar el clima organizacional de una escuela?" de la obra de Robert G. OWENS Op. cit. pp. 280-282.

tido de un mismo presupuesto; el clima de la clase viene determinado por los tipos y alcance de las interacciones que en su seno tienen lugar así como por las relaciones humanas que en él se establecen. De esta forma se han estudiado los estilos de liderazgo y/o estilos de enseñanza (205) en cuanto se ha considerado la forma del profesor de llevar la clase como elemento determinante del clima; igualmente se ha estudiado la importancia del grupo ("...ana atmósfera positiva se caracteriza por la cohesión del grupo...(206) ") prescribiendo técnicas para fomentar la adhesión; se han estudiado las interacciones verbales (207) y, más recientemente, incluso la comunicación no verbal.

205.- Las estrategias de dirección de una clase se han condensado en tres modelos: el liderazgo establecido por el profesor; el liderazgo democrático y el liderazgo "laissez-faire". Sobre las ventajas y limitaciones de estos tres estilos vease: WOOLFOLK, A.K./ McCUNE, L. Psicología de la educación para profesores Narcea, Madrid 1983 (Original en inglés de 1980). En las páginas 419-420 se resumen las ventajas e inconvenientes de cada una de estas tres estrategias.

206.- WOOLFOLK, A.K./McCUNE, L. Op. cit. página 425.

207.- Recuérdese que se han desarrollado diversas técnicas para la comprensión y medida de las interacciones en el aula. Quizás las más conocidas sean el Interaction Analysis Scale de Ned Flanders, y el System For Analysing Instructional Discourse de George Brown y Shelin Armstrong. Vid. FLANDERS, Ned A. Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement Department of Education. Washington D.C.. U.S. Government Printing Office, 1965. BROWN, G./ARMSTRONG, Sh.

El concepto clima educativo o atmósfera educativa tal como lo ha utilizado la Psicología Humanista (208) tiene claros puntos en común con los enfoques a que hemos hecho referencia; pero también presenta suficientes diferencias como para considerarlo en un

"SAID: A System for Analyzing Instructional Discourse" en RAY McALEESE and DAVIS HAMILTON (Eds.) Understanding Classroom Life. Windsor, Berks: NFER Publishing Co. 1978.

208.- Se afirma que la Psicología contemporánea mantiene dos posturas básicas que se definen por la concepción del hombre que encontramos en cada una de ellas y, también, por la finalidad misma del trabajo psicológico. Estas dos orientaciones pueden, quizás, sintetizarse en el dilema "objeto de conocimiento o sujeto de comprensión". La primera opción está representada por las corrientes que estudian experimentalmente la conducta y la segunda por la corriente de la llamada Psicología Humanista.

La Psicología Humanista ha sido definida como "la tercera fuerza"; situada entre el conductismo y el psicoanálisis. Formulada a partir de finales de la década de los 40 por un grupo de psicólogos norteamericanos, tiene sus orígenes en la filosofía existencialista europea. Destaca básicamente la individualidad de la persona humana; la necesidad de estudiar esta individualidad como un todo inseparable y no en partes aisladas y el respeto por el desarrollo autónomo. Las características de los diversos enfoques humanísticos han sido sintetizados en cuatro por la Asociación Internacional de Psicología Humanística:

- 1.- Concentración de la atención sobre la persona que experimenta y, consecuentemente, una focalización del interés sobre la experiencia como fenómeno primario en el estudio del hombre.
- 2.- Una acentuación de las cualidades que son distinti-

nivel diferente, más cuando y además de la y la didáctica ha sido utilizado en el sentido de la orientación educativa. Los puntos en común son evidentes: la convicción de que las relaciones humanas

vamente humanas como la elección, la creatividad, la valoración y la autorrealización, en oposición al modo de entender al hombre en términos mecanicistas y reduccionistas.

3.- Un atenerse fielmente al significado en la elección de los problemas a estudiar y de los métodos de investigación, y una oposición a poner principalmente de relieve la objetividad a expensas del significado.

4.- Un interés y aprecio fundamentalmente por la dignidad y el valor del hombre y un empeño dirigido a desarrollar todo el potencial inherente a toda persona. El punto focal de esta concepción está representado por la persona en cuanto descubre el propio ser y se relaciona con las otras personas y los grupos sociales.

En relación a esta corriente vease:

TITONE, R. "La psicopedagogía a la búsqueda de una nueva "humanitas" en Revista de Ciencias de la Educación Abril-Junio 1977, nº 90.

BUHLER, C./ALLEN, M. Introduzione alla psicologia umanistica Armando, Roma 1976.

CHILD, I. L. Psicología Humanística y la tradición experimental Limusa, México 1975.

FRINCK, W. B. Psicología Humanística Guadalupe, B. Aires 1973

GOBLE, F. G. La tercera fuerza. La psicología propuesta por Abraham Maslow Trillas, México 1977.

BORTON, T. "La enseñanza al servicio del desarrollo de la persona" en la obra dirigida por ROBERTS, Th. 4 Psicologías aplicadas a la educación. II.- Behaviorista, Humanística Narcea, Madrid 1978

MASLOW, A. "Algunas implicaciones educacionales de las Psicologías humanísticas" en la obra de ROBERTS Op. cit.

definen y determinan el clima. Las diferencias se basan sólo en la amplitud y proyección que la Psicología Humanista hace de las relaciones humanas. Esta amplitud puede entrecerse calibrando las consecuencias de una cuestión planteada por Carl Rogers:

"Si la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz para facilitar el aprendizaje llamado terapia, ¿no podría ser también la base del aprendizaje denominado educación" (209) .

Crear un clima humanizado de aprendizaje constituye la preocupación fundamental de los educadores encuadrados en la corriente de la educación humanística, puesto que

"Hasta ahora, en general, los educadores no han tratado el clima de aprendizaje analítica y objetivamente, ni los sociólogos han colaborado con ellos para cambiar este clima. Al contrario, los climas de aprendizaje, buenos o malos, han surgido normalmente sin un esfuerzo muy consciente o sin un planteamiento de conjunto. Alumnos y profesores normalmente participan en el ambiente de la clase sin comprender sus roles ni la naturaleza del clima en

KIRSCHENBAUM, H. "Qué es la educación humanística" en la obra ya citada de Roberts.

SCHMUCH, R.A./SCHMUCK, P.A. Hacia una Psicología Humanística de la educación Anaya, Madrid 1978

LAFARGA, R.A./GOMEZ, J. Desarrollo del Potencial Human Trillas México, 1978 (dos tomos).

209.- ROGERS, C. "Psicoterapia centrada en el cliente", citado por Boy y Pine Op. cit. página 315.

el que operan. Si los centros educativos han de convertirse en centros verdaderamente humanizados, deberán tratar de sondear las complejidades de la vida grupal y desarrollar planes para mejorar los climas de aprendizaje" (210).

210.- SCHMUCK, R.A./SCHMUCK, P.A. Op. cit. página 12. Señalan que los climas humanizados se caracterizan, básicamente, -Porque las decisiones se toman en colaboración. -Hay un alto nivel de atracción entre la institución y los individuos que la componen. -Se da mucha importancia a la honradez y autenticidad. -La comunicación es fluida, directa y de un amplio espectro emocional. (Vid. pp.11-12)
Puede también consultarse Howard Kirschenbaum "Qué es la Educación Humanística" Op. cit.

4.4.- LA PEDAGOGIA AMBIENTAL

Las expresiones Pedagogía Ambiental y Educación Ambiental (211) aunque con significado un tanto incierto o, por lo menos algo confuso, son de uso corriente en la terminología pedagógica, pudiéndose sintetizar las utilizaciones que de ellas se hacen en tres grandes corrientes:

211.- Recuérdese que "Educación" y "Pedagogía" son dos conceptos que no se confunden. Puede decirse que "la educación es el elemento real que se estudia; mientras que la Pedagogía es el conocimiento que se adquiere con el estudio de la realidad que llamamos educación" (COLOM, A.J. Teoría y

1.- La Educación Ambiental entendida como un proceso "que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico" (212). Se trata, básicamente, de una estrategia para alcanzar los objetivos de la protección del medio ambiente.

2.- La Educación Ambiental entendida como sinónimo de educación informal: "... la idea que se pretende expresar mediante la expresión "educación informal" ha sido referida antes por la Pedagogía con denominaciones tales como educación ambiental ..." (213)

3.- La Pedagogía Ambiental entendida como ya señale en otros trabajos : "un nuevo marco conceptual, a partir de los modelos ecológicos y consecuentemente una nueva posibilidad teórica al incidir en una "realidad educativa"...". (214)

metateoría de la educación Edit. Trillas, México 1982). De esta forma "la Pedagogía tiene, con la educación, las relaciones que la ciencia con la acción" (DEBESSE y MIALARET Introducción a la Pedagogía Edit. Oikos-Tau, Barna. 1972).

212.- Comisión de Educación de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y sus Recursos (UICN) Reunión internacional de trabajo sobre Educación Ambiental en los planes de estudios escolares UNESCO, Paris 1970

A estas tres interpretaciones pasaré revista en este capítulo.

4.4.1.- La interpretación conservacionista-proteccionista de la Pedagogía Ambiental (215)

En 1948, en una conferencia de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y sus Recursos, celebrada en Paris, Thomas Pritchard sugirió la utilización de la expresión Environmental Education para hacer referencia a "an educational approach to the synthesis of the natural and social sciences" en vistas a la protección de la naturaleza (216). Sin embargo, tuvieron que pasar dos décadas para que el término se fijara definitivamente, gracias a su gran expansión producida desde mediados de los años sesenta; el Programa de Educación Ambiental Unesco-Pnuma (217)

213.- TRILLA, J. El concepto de Educación Informal y el de Educación Trabajo presentado al Segundo Seminario Nacional de Teoría de la Educación, Salamanca, 1983

214.- COLOM y SUREDA Hacia una teoría del medio educativo ICE, Universidad de Palma, 1980

215.- Esta forma de entender la Pedagogía y Educación Ambiental la desarrollo ampliamente en el primer capítulo de la segunda parte de este trabajo.

216.- DISINGER, John F. "Environmental Education's Definitional problem" en Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education. Information Bulletin número 2, 1983.

iniciado en 1974, el Programa de Educación Ambiental del Gobierno de los EEUU iniciado en 1970 (218), las actividades del Consejo de Europa iniciadas en el 75 (219) constituyen ineludibles eslabones en el estudio de este espectacular desarrollo.

Como explico en capítulos posteriores, esta forma de enfocar la Educación Ambiental es consecuencia de las estrategias que por estos años se ponen en marcha para hacer frente a los graves problemas del medio ambiente, pudiéndose sintetizar sus antecedentes en tres puntos:

- 1.- En primer lugar, los movimientos de estudio de la naturaleza que se desarrollan desde finales del siglo XIX. (220)
- 2.- Intimamente ligado a estos movimientos, hay que referirse a lo que los anglosajones denominan Conservation Education; expresión que frecuentemente se ha utilizado en el mismo sentido que Environmental Education aunque no signifiquen exactamente lo mismo. La Educación Ambiental

217.- Vease apartado 1.2.1. del primer capítulo de la segunda parte de esta tesis.

218.- Vease apartado 1.2.3. del primer capítulo de la segunda parte de este trabajo.

219.- Vease 1.2.2.

220.- "The antecedents of contemporary environmental education can be traced to the nature study movement which developed during the latter part of the nineteenth century and dominated early childhood education until the 1920s" BRICE, R. A Procedural Model for Developing Environmental Education Programs for Young Teachers Tesis (Ph. D. dissertation) presentada en 1973 en la Universidad de Georgia. Dissertation Abstracts International 34:4052-A

contempla entre sus objetivos la protección de la naturaleza y la conservación de sus recursos, y sus orígenes están íntimamente ligados a esta meta. Sin embargo, su campo de acción y sus pretensiones van más allá: aunque quizás suene algo grandilocuente, puede afirmarse que mientras la Conservation Education persigue la conservación de la naturaleza y sus recursos, la Environmental Education se plantea como meta la conservación de la especie humana.(221)

3.- El tercer antecedente se encuentra en aquellos movimientos pedagógicos que han remarcado la importancia de utilizar los recursos que ofrece el entorno escolar para la educación de los niños; como señalan los anglosajones: "the use of resources outside the classroom for educational purposes".

La Pedagogía Ambiental y la Educación Ambiental entendidas en esta perspectiva conservacionista/proteccionista del medio, tiene unos orígenes que, en cierta forma, se pueden

221.- Como explico en capítulos posteriores, el campo de acción de la Educación Ambiental viene marcado por los análisis definidores de los problemas ambientales; entre éstos la conservación de los recursos naturales ocupa un lugar preferente, de la misma forma que, por ejemplo, lo ocupa la problemática del crecimiento de la población. En la literatura pedagógica anglosajona también se encuentra la expresión Population Education para referirse a las prácticas educativas referidas a esta última problemática. Los dos campos (Environmental Education y Population Education) quedan incluidos en el más amplio de Environmental Education.

definir de extrapedagógicos: identificadas unas determinadas necesidades sociales (nuevas aptitudes y actitudes en relación al medio) a partir de la evaluación de las tendencias de determinados aspectos (los problemas ambientales) planificar y ejecutar actividades instructivo/educativas. La introducción de estas actividades en los sistemas escolares ha supuesto, sin embargo, una importante dinamización que ha afectado tanto al inicial proyecto de la EA como, evidentemente, a la escuela. Así, progresivamente, se ha ido pasando de unos proyectos muy limitados (generalmente, una serie de unidades didácticas relacionadas con problemas ambientales) a concepciones tan amplias como ambiciosas; la EA como estilo de enseñanza, por ejemplo. En todo caso estos puntos los desarrollo ampliamente en capítulos posteriores y a ellos me remito.

4.4.2.- La Pedagogía Ambiental como estudio de la llamada Educación Informal

Así como la EA entendida en un sentido conservacionista-proteccionista ha sido desarrollada desde perspectivas fuertemente intervencionista, es decir, con preocupaciones prácticas; la interpretación que apunto en este apartado se ha desarrollado desde posiciones teóricas centradas, la

mayoría de las veces, en delimitar y perfilar el fenómeno educativo.

No pocos autores pedagógicos asumen una división del universo educativo entre educación formal, educación informal y educación no formal, habiéndose desarrollado el estudio de la segunda (educación informal) también con el nombre de Pedagogía Ambiental. (222) Así, por ejemplo, lo hace García Hoz, García Yagüe, Castillejo, Quintana...

222.- Con la expresión "educación no formal" suelen encasillarse aquellas prácticas educativas que aunque esten estructuradas, sean intencionales y sistemáticas, con objetivos bien definidos tienen un carácter no escolar y se ubican al margen del sistema educativo graduado y jerarquizado. Por otra parte, con la expresión "educación informal" se hace referencia a aquella que "...se promueve sin mediación pedagógica explícita; la que tiene lugar espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno humano, social, cultural, ecológico; la que no se halla institucionalizada como tal educación, aunque las instituciones estén penetradas por ella; la que no es metódica, estructurada, consciente, intencional; la que no se realiza a partir de la definición previa de objetivos o finalidades pedagógicas; la que se produce indiferenciadamente junto a otros procesos sociales..." TRILLA, Jaume El Concepto de Educación Informal y el de Educación Comunicación presentada al II Seminario Nacional de Teoría de la Educación. Salamanca, 1983.

En relación a esta tripartición del universo educativo me remito, además del interesante trabajo de Jaume Trilla, a las siguientes obras: SCRIBNER, S./COLE, M. "Cognitive consequences of formal and informal education" en Science nº 182, noviembre 1973. Versión española publicada en Infancia y aprendizaje nº 17, 1982. VARIOS "La Educación informal" en

García Hoz justifica la inclusión de la Educación Ambiental en el campo de la Pedagogía relativizando la idea de intencionalidad como determinante del concepto de educación (223) :

"Ante la posibilidad...de que cualquier elemento del ambiente pueda ser utilizado como estímulo educativo resulta legítimo que la Pedagogía se ocupe de la influencia de todos los factores del ambiente en la evolución del hombre. Todos ellos son, potencialmente al menos, elementos educativos" (224)

De esta forma define la Educación Ambiental como "el perfeccionamiento del hombre en cuanto promovido por el influjo de los estímulos del ambiente".

El campo de estudio de la Educación Ambiental, en contraposición al de la Educación Institucional y la Educación Familiar, puede acotarse según García Hoz en dos campos: de una parte se pueden estudiar las diversas fuentes de estímulos educativos y, de otra, los medios de relación o comunicación a través de los que operan los estímulos ambientales. El estudio de las fuentes de estímulos educativos exige la consideración de los distintos tipos de ambiente que García Hoz, a efectos de investigación pedagógica, clasifica en físico y social. Por otra parte el estudio de los medios de relación implica la consideración de los distintos tipos de comunicación ambiental. En este sentido el autor hace referencia a las relaciones humanas que se

La Educación Hoy Vol. 2, nº 1, enero 1974. TOURINÁN, J.M. "Análisis teórico del carácter "formal", "no formal" e "informal" de la Educación" Comunicación al II Seminario de Teoría de la Educación. Salamanca, 1983.

223.- Principios de Pedagogía Sistemática Rialp, Madrid 1960

224.- Ibidem.

desarrollan en el marco de la vida social y, también, a la acción de los medios de comunicación de masas.

En concepto Pedagogía Ambiental también ha sido desarrollado por el profesor J.L. Castillejo, el cual define esta disciplina como el estudio de "las influencias que el ambiente genera sobre la educación, con intención de modificarlas" (225)

Para el desarrollo de una sistematización de las Ciencias de la Educación el Dr. Castillejo adopta tres criterios: síntesis, análisis y reducción a la práctica. En el nivel de síntesis integra a la Filosofía de la Educación y a la Pedagogía General o Sistemática. A nivel de análisis sitúa las siguientes disciplinas: Historia de la Educación; Pedagogía Experimental; Psicología de la Educación; Sociología de la Educación; Didáctica; Pedagogía Comparada; Pedagogía Prospectiva; Pedagogía Diferencial. A nivel de reducción a la práctica señala: Pedagogía Ambiental, Pedagogía Institucional, Pedagogía Familiar, Tecnología Educativa, Didáctica especial, Didáctica diferencial, Organización escolar y la Orientación.

Este "modo de mirar las Ciencias de la Educación" responde, básicamente, a la consideración del estudio de la Educación tanto desde una perspectiva teórico-nomotética a otra axiológico-normativa. Y de hecho la sistemática propuesta supone un continuo graduado, aunque sea de doble dirección, que va desde el conocimiento teórico a las aplicaciones tecnológicas.

225.- CASTILLEJO, J.L. Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación Anaya, Madrid, 1976

En este marco la Pedagogía Ambiental se sitúa pues en el nivel de "reducción a la práctica" en el que "el conocimiento y la experiencia son buscados para su utilización y han de ser utilizados", junto a la Pedagogía Institucional ("cuyo objetivo será la teoría y estructura de la escuela") y la Pedagogía Familiar ("que contempla el decisivo papel de la familia como agente educador")

Así como en el caso de la Pedagogía Institucional los límites y posibilidades de investigación y actuación son más o menos claros, puesto que se trata de un medio creado específicamente para educar -en última instancia el objetivo de esta disciplina consistiría en "diseñar" este medio- en el caso de la Pedagogía Ambiental estos límites son mucho más difusos. En principio Castillejo enmarca este campo recurriendo a la intencionalidad. El ambiente constituye un factor de influencia notable en la educación del hombre, pero lo educativo se plantea en función de la intencionalidad. ¿Cómo es posible entonces hablar de Pedagogía Ambiental?. Para el autor parece estar muy claro: transformando en intencional lo que antes era pura influencia difusa; filtrando los estímulos ambientales y creando un ambiente "capaz de emitir influencias educativas por encima del nivel azaroso del influjo difuso o cósmico". Desde esta perspectiva la Pedagogía Ambiental "aborda el problema de la influencia que el ambiente genera sobre el fenómeno educativo".

El discurso que nos ocupa no permite delucidar claramente el alcance que el concepto ambiente tiene para el autor. Se nos dice que "el hombre va perfilando su espacio vital, entendido aquí, como el medio en el que realiza su vida", señalando posteriormente una serie de factores (ambiente rural, suburbano, estructura social, peculiaridades políticas, diferencias regionales, nacio

nales, costumbres, comunicación social etc.) como determinantes de conductas y que, de acuerdo con el objetivo atribuido a la Pedagogía Ambiental, se trataría de encardinarlos correctamente para que contribuyasn al proceso educasivo.

J. M. Quintana en su obra Sociología de la Educación. La enseñanza como sistema social (226), también utiliza la expresión Educación Ambiental como sinónimo de Educación informal, difusa, espontanea o incidental.

La culturalización -afirma el profesor Quintana- se realiza no sólo por medio de cáuces intencionales sinó también por penetración osmótica a partir de la atmósfera cultural; desde los contenidos y pretensiones de la cultura ambiental. A partir de aquí, y dando un sentido amplio -quizás discutible- al concepto de educación, fundamenta lo que entiende por Educación Ambiental. Así la caracteriza como no intencional, inconsciente, a veces deformadora, generalmente no sistemática, continua en su acción dimanante de varios factores sociales y que generalmente actúa a nivel emocional. Por otra parte, y en contraposición a la educación formal, se caracteriza por comprender todas las fuerzas sociales que se ciernen sobre el individuo; tanto las buenas como lzs malas. Esta educación constituye la base de toda educación sistémica la cual trata precisamente de completar y filtrar a la primera, usándola, dirigiéndola y controlánloda como fuerza realmente educadora.

Quintana analiza posteriormente una serie de medios y situaciones ambientales que determinan formas y resultados diversos

en la Educación: los medios de comunicación social; medio rural y urbano, grupos sociales; la familia; la vivienda; inmigración, bilingüismo, clases sociales etc.

4.4.3.- Hacia un nuevo paradigma de la Pedagogía Ambiental

Romuald Zaniewski (227) propuso, a inicios de la década de los cincuenta, la creación de una nueva rama de la Pedagogía que él denominó Pedagogía Mesológica (228). En opinión de Zaniewski, esta nueva disciplina tendría como campo de estudio tres grandes problemas pedagógicos: el primero

"...concerne l'organisation de l'école en tant que milieu éducatif. Evidemment, il ne s'agit pas ici uniquement de l'école dans le sens d'une salle où l'on enseigne, mais plutôt d'un ensemble dont la construction, le cadre matériel et tout qu'on y trouve, exciteraient et soutiendraient efficacement les besoins naturels et l'intérêt spontané de l'enfant". (229)

Junto al problema de la escuela como medio pedagógico, el segundo gran tema de la Pedagogía Mesológica sería "celle de l'adaptation du programme scolaire à l'étude du milieu. Cette seconde tâche possède évidemment dans l'oeuvre éducative non moins d'importance que la première. Elle n'est que la

conséquence logique de celle-ci" (230). Finalmente, el tercer gran tema de la Pedagogía Mesológica sería el estudio experimental de la influencia del medio natural y social sobre la personalidad del niño. Así Zaniewski propuso la siguiente definición de Pedagogía Mesológica:

"La Pédagogie Mésologique suivant notre conception, devrait donc être une science éducative appliquée, dont l'étude comportera l'examen positif et expérimental des trois problèmes fondamentaux: 1) l'organisation de l'école comme un milieu éducatif, 2) l'adaptation de l'étude du milieu régional au programme de l'instruction scolaire, 3) la vérification scientifique de la part qui revient à l'influence du milieu dans le développement physique, intellectuel et moral des écoliers" (231)

La propuesta de Zaniewski no ha tenido el desarrollo que cabría esperar y, como he intentado mostrar en páginas anteriores, las relaciones educación/medio se han enfocado

227.- Les théories des milieux et la Pédagogie Mésologique
Editions Casterman. Paris, 1952.

228.- El concepto "mesología" fue propuesto en 1860 por Bertillon para hacer referencia a las relaciones de los seres vivos con su entorno y la influencia del medio.

229.- ZANIEWSKI Op. cit. página 150. Según el autor, las cuatro concepciones más importantes de la escuela como medio educativo han sido las siguientes: 1.- La escuela como medio familiar, tal como la concebía Pestalozzi. 2.- La escuela como un microcosmos de la vida social, como la concebía J. Dewey. 3.- La escuela como "casa dei Bambini" de Maria Montessori. 4.- La escuela como medio natural, como la interpretaba Decroly.

230.- Ibidem página 158

231.- Ibidem.

La propuesta de Zaniewski no ha tenido el desarrollo que cabría esperar y, como he intentado mostrar en páginas anteriores, las relaciones educación/medio se han enfocado desde ópticas diversas sin que haya llegado a cuajar una disciplina que contextualice y desarrolle la relación que nos ocupa. Partiendo de esta constatación, y ya desde finales de la década de los setenta, vengo desarrollando, en colaboración con el Dr. Colom y otros colegas del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Palma, un intento sistematizador de lo que podría ser la Pedagogía Ambiental, intentando delimitar su situación científica, su campo de estudio, sus relaciones con otras disciplinas, sus posibilidades de desarrollo. Así hemos venido considerando la Pedagogía Ambiental "en un sentido pluralista pues bajo esta acepción englobamos toda una serie de nuevos desarrollos teóricos y de investigación que en su madurez darán lugar a las Ciencias Ambientales de la Educación... puede decirse que la Pedagogía Ambiental estudiará los diversos medios en los que se lleva a cabo la acción educativa al mismo tiempo que estudiará como se lleva a término la educación en unos medios determinados" (232)

Creo conveniente explicitar que la problemática que se plantea la Pedagogía Ambiental ha sido, efectivamente, tratada por la Pedagogía aunque de forma fragmentaria y desde ópticas no integradoras; quiero decir que el intento sistematizador de esta nueva disciplina no es un mero ejercicio

232.- COLOM, A.J./SUREDA, J. Hacia una teoría del medio educativo
Op. cit.

intelectual sin otra meta que la propia reproducción académica; en nuestro caso tenemos muy presente -otra cosa es que logremos los objetivos- los aspectos teórico científicos; los tecnológicos y los practicistas o de aplicación que conforman la estructura de la Pedagogía Ambiental.

Como se ha podido ver en anteriores capítulos, tres son los medios que se han estudiado desde la Pedagogía:

- 1.- En primer lugar, el medio socio-cultural que ha sido el ámbito en que mayores esfuerzos se han realizado y cuyos desarrollos pueden esquematizarse/resumirse de la forma siguiente:
 - A.- Negación del medio socio/cultural como medio educativo.
El medio natural como alternativa.
 - B.- Creación de un modelo de simulación del medio socio/cultural como medio educativo: la escuela.
 - B1.- El medio ambiente de la escuela como contenido y/o método para la enseñanza.
 - B2.- El medio socio/cultural del niño como condicionant determinante de su actuación en la escuela.

En esta perspectiva el medio socio/cultural ha sido estudiado por los modelos antropológico-culturales y sociales, propios de la Sociología de la Educación y de la Antropología Pedagógica, habiendo influido decisivamente en campos tan diversos como la Didáctica; la Pedagogía Social o la Planificación Educativa.

- 2.- En segundo lugar, el medio físico en cuyo ámbito se han dado unos planteamientos pedagógicos elementales, centrados, básicamente, en el campo de la arquitectura escolar y, también, en el ámbito de la enseñanza del diseño.
- 3.- Por último cabe hablar de medios mixtos, o sea unidades ambientales conformadas por las interrelaciones de los elementos ambientales de índole socio-cultural y físico. En este sentido hay que referirse a:
- A.- Preocupación por la ciudad como medio educativo:
- A1.- La ciudad genera una cultura y unas formas sociales....
- A2.- ...al mismo tiempo mediatiza unos espacios físicos que en conjunto conforman y educan al hombre que habita en ella.
- B.- Preocupación por el deterioro del medio ambiente, producido por una acción del hombre irresponsable que puede poner en peligro la misma supervivencia de la Humanidad.

Así pues, en orden al tipo de medios en los que se da la educación; en orden al medio en relación al cual se genera una preocupación educativa y, también, en orden a desarrollos que desde la Pedagogía se han hecho de la relación educación/medio ambiente, la Pedagogía Ambiental estaría formada por las siguientes materias:

-
- Ecología de la Educación: en tanto que ambientes y medios socio-culturales.
 - Pedagogía Urbana: en tanto que ambientes mixtos.
 - Educación Ecológico/ambiental: en tanto que ambientes mixtos.
 - Diseño educativo: en tanto que ambientes físicos.

Como desarrollos de estas cuatro materias, aportando bases y aspectos tecnológicos y practicistas tendríamos:

- Una Didáctica Ambiental
- Una Territorialización Educativa.

En los capítulos siguientes intento mostrar algunas posibilidades de desarrollo de estas materias.

. II -

DESARROLLOS DE LA PEDAGOGIA
AMBIENTAL.

- 1.- Desarrollos que tienen su origen en la línea proteccionista del medio y en la perspectiva más tradicional del enfoque de las relaciones educación-medio: la Educación Ecológico/ambiental y la Didáctica Ambiental.

- 1.1.- INTRODUCCION Y OBJETIVOS DEL CAPITULO
- 1.2.- LOS PROGRAMAS Y ACTIVIDADES MAS SIGNIFICATIVAS EN EL DESARROLLO Y EVOLUCION DE LA EDUCACION AMBIENTAL.
 - 1.2.1.- El Programa internacional de Educación Ambiental de la Unesco-Pnuma.
 - 1.2.1.1.- Introducción
 - 1.2.1.2.- Evolución del programa
 - 1.2.1.3.- Relación y análisis de las fuentes documentales del Programa Unesco-Pnuma.
 - 1.2.1.4.- La Educación Ambiental según el Programa Unesco-Pnuma.
 - 1.2.2.- El Consejo de Europa y la Educación Ambiental. Sus aportaciones más importantes.
 - 1.2.2.1.- Evolución de las actividades del Consejo de Europa en relación a la Educación Ambiental.
 - 1.2.2.2.- La Educación Ambiental según las actividades del Consejo de Europa.
 - 1.2.2.3.- Fuentes documentales sobre las actividades del Consejo de Europa referidas a la Educación Ambiental.
 - 1.2.3.- El "Environmental Education Program" de los Estados Unidos de América (1970-1981).

- 1.2.3.1.- Introducción.
- 1.2.3.2.- Aportaciones más importantes.
- 1.2.4.- Aportaciones de otros organismos a la Educación Ambiental.
 - 1.2.4.1- La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y los Recursos Naturales (UICN) y la Educación Ambiental.
 - 1.2.4.2- La Comunidad Europea y la Educación Ambiental: "The European Community Environmental Education Network".
Otras aportaciones.
- 1.2.5.- Fuentes documentales, institucionales y bibliográficas sobre Educación Ambiental. Aproximación comentada.
 - 1.2.5.1.- Repertorios bibliográficos y directorios.
 - 1.2.5.2.- Centros de documentación sobre Educación Ambiental.
 - 1.2.5.3.- Organismos y asociaciones relacionadas con la Educación Ambiental.
 - 1.2.5.4.- Publicaciones periódicas sobre Educación Ambiental o relacionadas con la Educación Ambiental.
 - 1.2.5.5.- Bibliografía seleccionada, con especial atención a la producción española.

1.3.- UNA PRIMERA APROXIMACION AL SIGNIFICADO DE LA EDUCACION AMBIENTAL.

1.4.- LA TOMA DE CONCIENCIA ANTE EL DETERIORO DEL MEDIO AMBIENTE COMO ORIGEN DE LA EDUCACION AMBIENTAL

1.4.1.- Introducción.

1.4.2.- Las voces de alarma

1.4.3.- Políticas y programas para hacer frente al deterioro ambiental.

1.5.- OBJETIVOS DE LA EDUCACION AMBIENTAL

1.5.1.- Introducción.

1.5.2.- Alcance del concepto "medio ambiente" y determinación de los llamados problemas ambientales.

1.6.- OPERATIVIZACION DE LA EDUCACION AMBIENTAL.

1.6.1.- Introducción.

1.6.2.- La Educación Ambiental y los sistemas escolares.

1.6.3.- El enfoque ambientalista multidisciplinar: la Educación Ambiental en tanto estilo de educación.

1.6.3.1.- Características del Estilo Ambiental de Educación.

1.6.3.2.- El "Aprendizaje innovador" del Club de Roma y el Estilo Ambiental de Educación.

1.6.3.3.- La simulación. Técnica didáctica para la operativización del Estilo Ambiental de Educación.

- 1.6.3.3.1.- Introducción.
- 1.6.3.3.2.- La simulación como técnica didáctica.
- 1.6.3.3.3.- Clasificación de las técnicas didácticas basadas en la simulación.
- 1.6.3.3.4.- Contexto pedagógico idóneo para la utilización de técnicas de simulación.
- 1.6.3.3.5.- La simulación en el contexto del Estilo Ambiental de Educación.
- 1.6.3.3.6.- Fuentes documentales, institucionales y bibliográfica sobre técnicas didácticas basadas en la simulación.
 - A
 - Instituciones relacionadas con las técnicas didácticas de simulación.
 - B
 - Publicaciones periódicas
 - C
 - Repertorios bibliográficos guías y directorios.
 - D
 - Bibliografía seleccionada

E

Algunos medios didácticos
basados en la simulación
especialmente interesantes
para la EA.

1.1.- INTRODUCCION Y OBJETIVOS DEL CAPITULO

Desde inicios de la década de los setenta viene utilizándose, cada día más insistentemente, el concepto de Educación Ambiental (1). En este capítulo me propongo anali-

1.- En lengua inglesa el término utilizado es Environmental Education. En francés se utilizan cuatro expresiones para hacer referencia a un mismo significado: Education Mesologique; Education en matiere d'environnement; Education relative à l'environnement y Education à l'environnement. Vease, por ejemplo, la publicación del Consejo de Europa titulado Séminaire International sur l'Education en matiere d'environnement dans la Région de l'Europe Méridionale. Strasbourg, 1979

zar la utilización que de este término viene haciéndose, y desarrollar los puntos siguientes:

1.- Análisis del estado de la cuestión

El concepto Educación Ambiental es relativamente nuevo.

Empieza a utilizarse a inicios de la década de los setenta ante el reconocimiento de la complejidad de los problemas que afectan al medio ambiente, y la consideración de la educación en tanto elemento básico en el desarrollo de estrategias para resolverlos.

Paulatinamente, ya sea por la extensión tomada por el concepto medio ambiente, ya sea por las interrelaciones que toda operativización de un programa educativo implica, lo que se entiende por Educación Ambiental va adquiriendo un sentido progresivamente difuso. Esta situación se traduce en una heterogeneidad conceptual, axiológica y metodológica que bascula desde un limitado reduccionismo (la Educación Ambiental entendida como la utilización de determinados recursos didácticos y/o confundida/reducida a la enseñanza de alguna disciplina, generalmente la Ecología) a vagas generalizaciones sin la más mínima preocupación por la praxis posibilitadora de cambios comportamentales y actitudinales en relación al medio.

Entienda que lo que se rotula en tanto Educación Ambiental aglutina una serie de categorías pedagógicas que deben perfilarse correctamente, no sólo para proporcionar unas só-

lidas bases a la dinamicidad instructivo/educativa sino también para articular correctamente las relaciones Educación-medio ambiente. Para ello analizare las bases conceptuales y los esquemas axiológicos que proponen los programas de Educación Ambiental que, en mi opinión, han tenido una mayor incidencia y conocido un más amplio desarrollo. Estos programas son:

- a) El Environmental Education Program de los Estados Unidos de América.

Este programa fue establecido por el Congreso de los EEUU en 1970, es de ámbito nacional y fue clausurado con la llegada a la presidencia de Ronald Regan.

- b) El Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO PNUMA.

Programa de ámbito internacional e iniciado por las Naciones Unidas en 1974

- c) Seminarios y cursos que sobre el tema ha organizado el Consejo de Europa.

Los trabajos del Consejo de Europa son de ámbito regional y se iniciaron en 1975.

- d) Trabajos de la Comunidad Europea, especialmente el European Community Environmental Education Network.

Otros organismos: Inión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y los Recursos Naturales.

El Bureau International d'Education (BIE)

Para completar este análisis del estado de la cuestión me detendré muy especialmente en el estudio de la producción bibliográfica que sobre el tema ha aparecido en estos últimos años.

2.- Desarrollo de una serie de tesis.

A partir del análisis del estado de la cuestión desarrollo una serie de tesis que pueden resumirse en los siguientes enunciados:

- a) La Educación Ambiental es una exigencia que emana de todo análisis de la cultura del hombre actual y persigue que éste actúe en el marco de una nueva ética.
- b) La Educación Ambiental puede interpretarse como un estilo de educación.
- c) El estilo ambiental de educación se inscribe en el marco del Aprendizaje Innovador (2)

3.- Desarrollo de un modelo para la integración escolar de la Educación Ambiental.

2.- Como se verá más adelante, utilizo el concepto Aprendizaje Innovador en el sentido que se le da en el informe al Club de Roma No limits to learning. Bridging the Human Gap, publicado en 1979. La versión castellana ha sido publicada por la editorial Santillana.

El desarrollo de lo que entiendo por Estilo Ambiental de Educación permite diseñar modelos que faciliten la integración escolar de la Educación Ambiental. Con este objetivo he desarrollado el Proyecto ACM3 ; programa que persigue un cambio curricular en el ciclo medio de la EGB de acuerdo con las características del estilo ambiental.

El desarrollo del Proyecto ACM3 lo incluyo en la tercera parte del trabajo en la que expongo distintos casos prácticos.

El desarrollo de este capítulo puede sintetizarse con el esquema de la página siguiente.

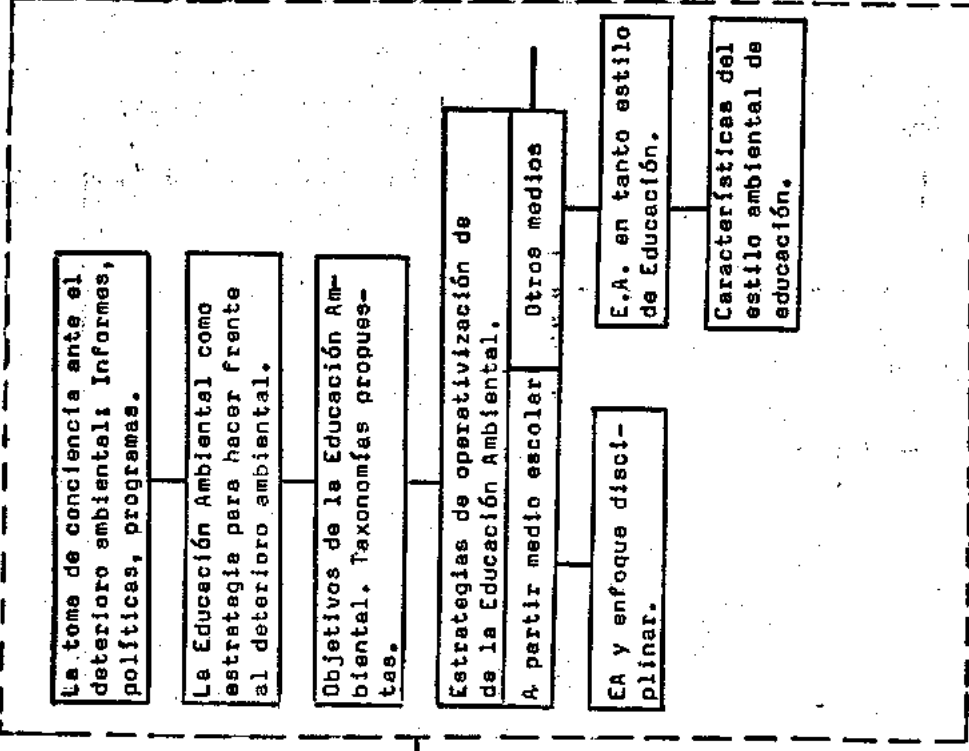
ANALISIS DE FUENTES DOCUMENTALES

- Programa UNESCO/PNUMA
- "Environmental Education Program"
- Actividades del Consejo de Europa sobre Educación Ambiental.
- Otros organismos y la Educación Ambiental
- Repertorios bibliográficos, Directorios, Centros de información.
- Publicaciones periódicas.
- Asociaciones y organismos, Otras referencias bibliográficas.

PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

- La Educación Ambiental como exigencia del análisis cultural.
- La Educación Ambiental como estilo de Educación.
- Desarrollo de modelos para incorporación escolar del estilo ambiental de Educación.

PUNTOS DE DESARROLLO



Aportaciones de la Educación Ecológico-ambiental y de la Didáctica Ambiental.

P E D A G O G I A A M B I E N T A L

1.2.- LOS PROGRAMAS Y ACTIVIDADES MAS SIGNIFICATIVAS EN
EL DESARROLLO Y EVOLUCION DE LA EDUCACION AMBIEN-
TAL.

Como señalo en páginas anteriores, en este apartado pre-
tendo analizar las más importantes fuentes documentales
sobre Educación Ambiental. Comenzaré con un análisis de
los programas más significativos y concluiré con un es-
tudio bibliográfico . Todo ello con el objetivo
de ilustrar sobre el estado de la cuestión del tema.

1.2.1.- El Programa Internacional de Educación Ambiental
UNESCO-PNUMA.

1.2.1.1.- Introducción.

Los trabajos elaborados en el marco del programa UNESCO PNUMA son, en mi opinión, los que mejor enfocan el tema de la EA, rescatándola de estrechas concepciones disciplinarias y situándola en un marco amplio que, aunque algo difuso, posibilita y exige desarrollos tanto teóricos como prácticos. Su incidencia en diversos sistemas educativos, escolares o no, va más allá de la simple introducción de nuevas informaciones curriculares, o extracurriculares, aportando así una orientación renovadora mucho más amplia.

Cuando se estableció el programa de la UNESCO (año 1974), la EA venía desarrollándose en un sentido casi exclusivamente experiencialista; grupos e instituciones conscientes del grave deterioro de las estructuras físicas y naturales de la biosfera veían la necesidad de instrumentar estrategias susceptibles de cambiar la percepción y el comportamiento del hombre con su medio. Campañas de concientización; actividades escolares y extraescolares para niños; programas de radio i tv; itinerarios de interpretación mesológica y otras aplicaciones eran rotuladas y entendidas como Educación Ambiental. Por otra parte, grupos de profesores, generalmente del área de ciencias, igualmente cons-

cientes de la problemática ambiental, dieron a sus enseñanzas una perspectiva proteccionista o conservacionista, descubriendo en este empeño la gran utilidad de los métodos activos y de la utilización del entorno escolar. A pesar de ello, la EA se movía en un marco heterogeneo sin que se poseyesen los necesarios conocimientos para poder afirmar que un enfoque tuviese mayor incidencia que otro.

Por otra parte, en los Estados Unidos de América, se venía desarrollando la EA desde una perspectiva casi exclusivamente "tecnológica". A partir de 1970, como veremos en páginas posteriores, se trabajaba en el Environmental Education Program, basado en un discurso legislativo que señalaba las áreas o problemas ambientales sobre los que desarrollar actividades instructivo-educativas. Con ello el problema se reducía a instrumentar estrategias didáctico-tecnológicas en relación a aquellos problemas.

El programa de la UNESCO posee el mérito de proporcionar una infraestructura teórica que, sin contar con un desarrollo excesivo, posibilita incorporar perspectivas experiencialistas y tecnológicas en un marco general que coloca los elementos dentro del sistema del que forman parte. Este marco, sin embargo, sólo lo he encontrado de alguna forma implícito en la producción bibliográfica generada entorno al programa y me ha sido de gran utilidad para desarrollar el concepto de estilo ambiental de educación.

1.2.1.2.- Evolución del programa.

El Programa de las Naciones Unidas para promover la EA tiene su origen en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en Estocolmo en el mes de junio de 1972.

La Conferencia de Estocolmo, ante la sospecha de que la humanidad sigue el camino de su autodestrucción, había sido convocada con el objeto de señalar, a la atención de gobiernos y pueblos, las pruebas de que la actividad humana sobre el medio ambiente natural parece conducir, si no se producen importantes cambios, a poner en peligro la supervivencia del hombre.(2)

Resultado de la Conferencia fue la Declaración sobre el Medio Humano, constituida por: a) un preámbulo de siete puntos; b) un conjunto de 26 principios; c) un plan de acción con 109 recomendaciones; d) unas disposiciones institucionales y financieras y e) un conjunto de otras resoluciones.

De toda esta serie de conclusiones las que se refieren a la

2.- En relación a la Conferencia de Estocolmo vease:
TAMAMES,R. Ecología y desarrollo Alianza, Madrid 1977 (segunda edición). DUBOS,R. y WARD,B. Una sola tierra. El cuidado y conservación de un pequeño planeta Fondo de Cultura Económica, México 1972. VARIOS Sólo una tierra Vicens Vives, Barcelona 1972. GALLEGO GREDILLO,J. A. "Pasado y futuro de la Conferencia sobre el Medio Ambiente Humano" en Documentación Económica Volumen 3, 1972.

EA son el principio número 19 y la recomendación número 96. El principio 19 señala:

Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana

Por otra parte, la recomendación 96 señala:

Se insta al desarrollo de la Educación Ambiental como una de las estrategias para atacar la crisis del medio ambiente

Las disposiciones institucionales y financieras condujeron al establecimiento en 1974 del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) (3), programa establecido finalmente en virtud de la resolución 2997 (XXVII) de la Asamblea General de las Naciones Unidas. El primer consejo de administración del PNUMA estableció en 1975,

3.- Vid. El programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y su contribución a desarrollo de la educación y capacitación ambientales. UNESCO, Documento UNEP/ENVED 9, Paris, 1977

como uno de los objetivos principales del programa, la determinación de los problemas ambientales más importantes mediante la evaluación ambiental y la promoción de soluciones, todo ello acompañado con una serie de medidas de apoyo entre las que se incluían "programas de información pública y de educación sobre el medio".

Con estos antecedentes se inicia, en 1975, el Programa Internacional de Educación Ambiental de la UNESCO en colaboración con el PNUMA.

La primera etapa de este programa (4) cubre los años 1975 a 1979 celebrándose durante este periodo dos importantes acontecimientos: el Seminario Internacional sobre Educación Ambiental de Belgrado (1975) y la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental de Tbilisi (1977).

En octubre de 1975 se reúnen en la capital yugoslava expertos de más de 60 países que, unánimemente, aprueban la llamada Carta de Belgrado, documento en el que se establecen los principios y directrices de lo que será el desarrollo de la EA en el programa de las Naciones Unidas.(5)

4.- Vid, página en la que hemos esquematizado la evolución del programa, señalando las etapas y realizaciones más importantes.

5.- Vid. Tendencias de la Educación Ambiental UNESCO, Paris 1977.

Los textos recopilados en esta obra fueron utilizados como

Entre setiembre de 1976 y enero del 77 tuvieron lugar cinco reuniones regionales (6); - Reunión regional de expertos en Educación Ambiental en Africa. Celebrada en Brazzaville, Congo, en el setiembre del 76.

- Reunión regional de expertos en Educación Ambiental en América Latina y el Caribe . Bogotá, noviembre de 1976.

- Reunión regional de expertos en Educación Ambiental en los Estados Arabes . Kuwait. Noviembre de 1976.

- Reunión regional de expertos en Educación Ambiental en Asia. Bangkok. Noviembre de 1976.

- Reunión regional de expertos en Educación Ambiental en Europa. Helsinki, enero de 1977. (7)

documentos de trabajo en el Seminario de Belgrado. La declaración final, conocida como la Carta de Belgrado, puede consultarse en el boletín de educación ambiental del programa UNESCO/PNUMA titulado Contacto , número 1, enero de 1976.

6.- Tengase en cuenta que la UNESCO utiliza el concepto "región" para referirse a un agrupamiento de estados independientes que presentan características parecidas. Los Estados Arabes o América latina y el Caribe son, por ejemplo, dos regiones según la acepción de la UNESCO.

7.- De todas estas reuniones se han publicado los correspondientes informes finales cuyas referencias bibliográficas responden al mismo título de la reunión. Existe, sin embargo, un informe de síntesis cuya referencia es; resumen de síntesis relativo a las reuniones regionales de expertos sobre Educación Ambiental Documento Enved 7, Paris 1977

Todas estas reuniones culminaron con la primera Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental de alcance mundial, celebrada en Tbilisi (República Socialista de Georgia, URSS) en octubre de 1977. En ella participaron delegados de 66 Estados Miembros de la UNESCO y observadores de dos Estados no miembros, así como representantes y observadores de ocho organizaciones y programas del sistema de las Naciones Unidas, tres de ellas organizaciones intergubernamentales, y 20 de organizaciones internacionales no gubernamentales. En total, 265 delegados y 65 representantes y observadores asistieron a la Conferencia en cuya clausura se adoptó, por aclamación, la Declaración de Tbilisi en la que se hace un llamamiento a los Estados miembros para que "incluyan en sus políticas de educación medidas encaminadas a incorporar un contenido, unas direcciones y unas actividades ambientales". También se aprobaron 41 recomendaciones que desarrollan las directrices que se había dado a la EA en la reunión de Belgrado. (8).

pondientes informes finales cuyas referencias bibliográficas responden al mismo título de la reunión. Existe también un informe de síntesis cuya referencia es Resumen de síntesis relativo a las reuniones regionales de expertos sobre Educación Ambiental Documento Enved 7, Paris 1977

8.- La Declaración de Tbilisi se publicó en el número 1 de enero de 1978 de la revista Contacto. Boletín de Educación Ambiental de UNESCO-PNUMA. Las recomendaciones pueden

Durante esta primera fase del Programa de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA también se llevaron a cabo proyectos experimentales en todas las regiones del mundo (9), así como

consultarse en el documento titulado Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental . Informe final Informe ED/MD 49, Unesco, Paris 1978.

Sobre la Conferencia de Tbilisi puede igualmente consultarse: FENSHAM, P.J. "De Estocolmo a Tbilisi: la evolución de la Educación Ambiental" en Perspectivas Volumen VIII, número 4, 1978. pp. 492-502.

VARIOS La Educación Ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi Unesco, Paris 1980

9.- Los proyectos abarcan diferentes aspectos de las actividades de Educación Ambiental tanto escolar como extraescolar. A continuación relacionamos estos proyectos agrupándolos por regiones.

Africa.- "Elaboración de materiales destinados a ser utilizados por los maestros de primera enseñanza de Africa al sur del Sahara, como medios auxiliares múltiples relacionados con los elementos de enseñanza de las ciencias del medio". "El proyecto de la escuela secundaria de Kiambu para la elaboración de un programa integrado de ciencias del medio para las escuelas de grado secundario de Kenia". "Proyecto experimental de Educación Ambiental para adultos en Africa".

Estados Arabes.- "Proyecto experimental sobre contaminación y purificación del agua en la región del Ghore del Valle del Jordán". "Educación Ambiental en los clubs y asociaciones de jóvenes"

Asia y Oceanía.- "Conceptión, preparación y utilización de materiales de instrucción para la educación ambiental en las escuelas primarias". "Un experimento de Educación Ambiental

En aplicación de las recomendaciones de la Conferencia de Tbilisi se celebraron una serie de seminarios regionales que constituyeron la principal esfera de actividad del programa en su segunda fase, abarcando el bienio 1979-1980. Tres fueron los seminarios llevados a cabo du-

en las escuelas primarias de Yakarta basado en un enfoque integrado". "Educación Ambiental extraescolar para el público en general y para determinados grupos sociales". América Latina y Caribe.- "Programa de enseñanza sobre la conservación del equilibrio ecológico y los recursos naturales renovables de Colombia". "Proyecto experimental para organizar los cuatro primeros años de enseñanza primaria en torno a los problemas ambientales". "La Educación Ambiental como elemento del programa de estudios de los centros de educación general básica". "Proyecto experimental de educación ambiental para su adaptación al programa de tercer año de la enseñanza secundaria del Perú". "La Educación Ambiental en las escuelas secundarias".

Europa y América del Norte.- "Investigación metodológica interdisciplinaria sobre la integración de la escuela y la sociedad en la esfera de la Educación Ambiental". "Proyecto regional (Canadá y EEUU) de Educación Ambiental basado en un medio marino del Pacífico nordoccidental compartido por dos naciones". "Red internacional de recursos ambientales (internet)". "Investigación metodológica interdisciplinaria sobre la adquisición por los alumnos de enseñanza secundaria de conocimientos, valores, aptitudes y competencia técnica relacionados con el medio ambiente".

Una breve descripción de cada uno de estos proyectos puede consultarse en Contacto. Boletín de Educación Ambiental de UNESCO-PNUMA Año III, número 2, mayo de 1978.

rante esta etapa: - Seminario regional de Educación Ambiental para América Latina (1979)

- Seminario regional de Educación Ambiental para Asia y Oceanía ((1980)

- Seminario regional de Educación Ambiental para Europa y América del Norte. (1980)

En esta misma serie de reuniones hay que contemplar el realizado en diciembre del 78 para la región de Africa.(10)

10.- El Seminario regional africano sobre Educación Ambiental se celebró en Dakar (Senegal) del 11 al 20 de diciembre de 1978 y a él asistieron representantes de 20 países africanos, básicamente personas cuya incidencia en el desarrollo de los sistemas escolares se considera clave; formadores de personal docente, planificadores de curriculum etc. Los trabajos se centraron entorno a la elaboración de estrategias para: 1.- Establecer programas de educación ambiental en el plano nacional. 2.- Preparar programas de estudio y materiales pedagógicos para las escuelas primarias y secundarias así como para las normales. 3.- Proporcionar una información ambiental al personal docente de todos los niveles educativos.

Los documentos estudiados en este seminario pueden consultarse en el volumen IV, número 1 de marzo de 1979 del boletín Contacto. El informe final se ha publicado en inglés con el título Regional Training Workshop on Environmental Education in Africa Dakar, Senegal 1978

El Seminario Regional de Educación Ambiental para América Latina se celebró en San José (Costa Rica) en octubre-no

Durante esta segunda fase también se iniciaron una serie de proyectos piloto; "Proyecto piloto para escuelas pri-

viembre de 1979. En él participaron 23 funcionarios procedentes de 20 países que examinaron los siguientes puntos: 1.- Vías y medios alternativos para la planificación de políticas de desarrollo de la Educación Ambiental a nivel nacional. 2.- Estrategias para la incorporación de una dimensión ambiental en la formación de educadores a nivel primario y medio. 3.- Estrategias para la incorporación de una dimensión ambiental en el currículo y materiales didácticos de la educación a nivel básico y medio. En relación a este seminario vease: Contaco año V, número 1, marzo 1980.

VARIOS Incorporación de la dimensión ambiental en la educación primaria y secundaria: algunas orientaciones y actividades UNESCO Paris 1979 VARIOS Formación de docentes en Educación Ambiental para escuelas primarias y secundarias en instituciones para profesores en formación o en servicio UNESCO Paris 1979. Estas dos obras fueron utilizadas como documentos de trabajo por los participantes en el Seminario de San José. También puede consultarse el informe final publicado en inglés y castellano.

El Seminario Regional de Educación Ambiental para Europa y América del Norte se celebró en Essen (RFA) en el mes de diciembre de 1980. Fue organizado por la Comisión Alemana para la Unesco en colaboración con el Organismo Federal del Medio Ambiente y el Centro de Educación Ambiental de la Universidad de Essen. Se establecieron cinco grupos de trabajo para tratar respectivamente la incidencia de la EA en: 1.- La escuela; 2.- La capacitación del personal docente; 3.- La formación profesional; 4.- La información de adultos y la información del público; 5.- Asuntos de cooperación regional.

En relación a este seminario vease el volumen VI, número 2

cuelas primarias y secundarias" en Peru. "Proyecto piloto para profesores de escuelas primarias y público en general ", Costa Rica. "Proyecto piloto para escuelas y público en general", Alto Volta. "Proyecto piloto sobre catástrofes meteorológicas para profesores de la enseñanza primaria y público en general", República Dominicana.

de junio de 1981 del boletín Contacto

Refiriéndonos a Europa hay que señalar que bajo la influencia del programa UNESCO-PNUMA se han celebrado dos Conferencias Europeas de Educación Ambiental. La primera de ellas se celebró en Londres en el mes de abril de 1977 con la asistencia de 150 especialistas de 20 países. El tema de la reunión fue "Medio Ambiente y Sociedad: prioridades educativas". La segunda conferencia fue organizada por la Institución de Ciencias Ambientales del Reino Unido y El Consejo Mundial de Medio Ambiente y Recursos , celebrándose en Berna en el mes de abril de 1980. Asistieron un centenar de expertos procedentes de 25 países así como representantes de la UNESCO; OMS; OMM; UICN etc. El tema de debate fue "La Educación Ambiental y sus aplicaciones". Para mayor información sobre las conferencias europeas de EA dirigirse a David Hughes-Evans. Institution of Environmental Sciences. 14 Princes Gate. Londres, SW7, 1PU.

El Seminario regional de Educación Ambiental para Asia Oceanía se celebró en Bangkok en el mes de setiembre de 1980, siendo sus características iguales a los anteriormente reseñados. Vease Contacto Volumen V, número 4 diciembre 1980. El informe final de este seminario Regional Training Workshop on Environmental Education for Asia and Pacific se publicó por la Regional Office for Education, cuya dirección postal es; P.O. Box 1425 Bangkok (Tailandia).

Una de las actuaciones preferentes durante esta segunda etapa fue la cooperación con los estados miembros en vistas al desarrollo nacional de la EA, llevándose a cabo toda una serie de actividades de formación de ámbito estatal o nacional (11).

El intercambio de información y de datos de experiencias en materia de EA también figuró entre los objetivos de este bienio. Así se preparó una bibliografía internacional comentada sobre tendencias de EA, publicándose en el número 217 de "Documentation et Information Pédagogiques" (12) En esta misma línea se publicó una obra para divulgar los resultados de la Conferencia de Tbilisi; Educación Ambiental a la luz de la Conferencia de Tbilisi (13), y se preparó un directorio de instituciones relacionadas con la EA cuya edición revisada y ampliada salió en 1981. con el título International Directory of Institu-

11.- Vid. Contacto Volumen IV, número 2, Junio 1979

12.- La referencia bibliográfica es: VARIOS Education relative à l'environnement Documentation et information pédagogiques, número 217, cuarto trimestre de 1980. UNESCO BIE Paris-Geneve 1980.

Esta bibliografía es una actualización de la que en 1976 también publicó el BIE en el número 200 de "Documentation et information pédagogiques". Vease el apartado que dedicamos a las fuentes documentales del Programa de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA, en el que analizamos estos repertorios bibliográficos.

13.- La referencia es: VARIOS La Educación Ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi UNESCO Cole. La Educación en marcha nº3 Paris 1980

tions Active in the Field of Environmental Education.

Entre 1979 y 1980 se prepararon y publicaron una serie de módulos interdisciplinarios y de medios múltiples así como guías para el desarrollo de estrategias de EA; corresponde a esta etapa la edición de los siguientes trabajos: Suggestions for Developing a National Strategy for EE, A planning and Management Process: A Discussion Guide for Training Workshops on EE (1980); Strategies for Developing an Environmental Education Curriculum: A Discussion Guide for Training Workshops (1980); Strategies for the Training of Teachers in Environmental Education : A Discussion Guide for Training Workshops on EE (1980)

La tercera fase del programa empieza con la 21ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO celebrada en Belgrado en el último trimestre de 1980, y abarca el trienio 1981-83. El objetivo básico consistía en dar un carácter más operacional al programa y dar prioridad a la formación del personal; a las innovaciones en materia de métodos pedagógicos y de materiales didácticos. Entre las realizaciones llevadas a cabo durante este periodo creo que se deben remarcar las siguientes:

a) Publicación de prototipos de módulos y de guías en la misma línea del bienio 79/80. Así se han publicado: Experimental Module on Environmental Problemes in Cities (1983); Module experimental sur l'utilisation

et la conservation des ressources naturelles (1983); Experimental Module on Desertification (1983); EE Module for Pre-service Training of Primary School Teachers and Supervisors (1983); EE Module for In-service Training of Primary School Teachers and Supervisors (1983); EE Module for Pre-service Training of Science Teachers and Supervisors for Secondary Schools (1983); EE Module for In-service Training of Science Teachers and Supervisors for Secondary Schools (1983); EE Module for In-service Training of Social Studies Teachers and Supervisors for Secondary Schools (1983); L'equilibre du vivant: une approche éducativo-environnementale intégrée (1983); Manuel sur l'utilisation de l'énergie (1983); Guide on the Use of Simulation and Gaming for Environmental Education (1983); Guide sur l'utilisation de l'approche modulaire en éducation relative a l'environnement (1983); The Interdisciplinary Approach in Environmental Education (1983); Stratégies pédagogiques axées sur la solution de problèmes pour l'éducation non formelle relative a l'environnement (1983);

b) Desarrollo de los intercambios de información mediante la puesta al día y divulgación de repertorios. Así se han publicado: Directory of Environmental Education Periodicals (1983); EE Glossary (1983). También se ha iniciado la elaboración de un directorio de actividades y proyectos que debía publicarse en el 84.

c) Se ha continuado con la convocatoria de reuniones de expertos para profundizar en los aspectos teórico-conceptuales de la EA. La más importante de estas reuniones quizás haya sido la Reunión Internacional de expertos sobre el progreso y las tendencias en Educación Ambiental desde la Conferencia de Tbilisi, celebrada en París en Setiembre de 1982 y a la que asistieron participantes y observadores de 28 países. (14)

En este mismo sentido cabe señalar la celebración en octubre de 1983 en Plovdiv (Bulgaria) de un Símpoio Internacional sobre la incorporación de la dimensión ambiental en currículos escolares y capacitación de profesores. (15)

En estos momentos el Programa se encuentra en su cuarta fase (bienio 84-85). Esta etapa se inició a finales del 83 en que se celebró la 22a Conferencia General de la UNESCO y se pretende dar prioridad "al desarrollo de la educación ambiental en la enseñanza universitaria, en la capacitación técnica y vocacional y en la educación extraescolar". Entre las acciones que se tienen programadas para estos años cabe remarcar:

a) Intercambio de información y de datos empíricos. En este sentido se actualizarán y distribuirán repertorios de proyectos; bibliografías y actividades. También se

14.- Vid. Contacto Vol. VIII, número 3, septiembre 83

15.- Vid. Contacto Vol. VIII, número 4, diciembre 1983

tienen programados dos coloquios internacionales y varios seminarios regionales.

b) Preparación y adaptación de material didáctico en la misma línea del publicado en anteriores fases. Algunos de los títulos programados son; Teacher's Guide in Environmental Education; Guide on Environmental Value Education; Guide on Evaluation of EE Activities; Guide on Integration of an Environmental Dimension into Social Studies in School; Guide sur l'integration d'une dimension de l'environnement dans les études artistiques a l'école; Module d'EE sur l'eau et son utilisation; Source-book in Nonformal EE; Modulo experimental sobre salud, nutrición y medio ambiente; EE Module for Pre-service Training of Social Studies Teachers and Supervisors for Secondary Schools;

En la página siguiente he esquematizado la evolución del programa.

SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACION AMBIENTAL DE BELGRA-
DO (1975)

- Elaboración de la llamada Carta de Belgrado en la que se anunciaban los principios y las grandes líneas de la Educación Ambiental.

(75)

Síntesis del Programa
UNESCO-PNUMA

1.2.1.3.- Relación y análisis de las fuentes documentales del programa Unesco-Pnuma.

Desde enero de 1976 se publica trimestralmente el boletín Contacto. Boletín de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA que también se edita en francés con el nombre de Conexion y en inglés como Connect. Esta publicación, concebida como "medio de intercambio de ideas e información entre aquellos que están interesados en la EA", constituye un excelente recurso para seguir la evolución del programa a que nos referimos. En sus páginas se recogen los acontecimientos -reuniones, seminarios etc.- que se van sucediendo, así como las nuevas publicaciones generadas por el programa. Es de distribución gratuita y su dirección postal es: Contacto. Boletín publicado por la UNESCO. 7, place de Fontenoy, 75700 Paris.

En páginas anteriores he señalado que los dos acontecimientos más importantes del Programa, en que se marcaron las líneas teóricas que han servido de base para todos los posteriores desarrollos tecnológicos, son la Conferencia de Belgrado y la Reunión de Tbilisi. En relación a estos dos eventos pueden consultarse las siguientes obras:

- VARIOS Tendencias de la Educación Ambiental UNESCO, Paris. 1977. En este volumen se incluyen los documentos de trabajo preparados para el seminario de Bel-

grado. Los autores y títulos de estos trabajos son los siguientes: BUZZATI-TRAVERSO, A. Algunas ideas sobre los principios generales de la Educación Ambiental. SCHMIEDER, A.A. Naturaleza y principios generales de la Educación Ambiental: fines y objetivos. WOLSK, D. Metodología de la Educación Ambiental. GOUDSWAARD, J./ TEITELBAUM, M. Ambitos de estudio para la Educación Ambiental. CEROVSKY, J. Recursos didácticos para la Educación Ambiental. ALLES, J./CHIBA, A. La Educación Ambiental en los niveles preescolar y primario. EICHLER, A. La Educación Ambiental en la enseñanza secundaria. COOK, R.S./ WEIDNER, E.W. La Educación Ambiental para estudiantes del tercer ciclo de la enseñanza general. SELIM, S. La Educación Ambiental en la formación pedagógica a nivel superior. MALDAGUE, M. Estudios del medio ambiente para especialistas. IBIKUNLE JOHNSON, V. O. Principios para la cooperación internacional en materia de Educación Ambiental

Recuerdese que las conclusiones de este seminario se plasmaron en la llamada Carta de Belgrado. Esta puede consultarse en el Volumen I, número 1, enero de 1976 del boletín Contacto

Otro trabajo interesante es el de Alejandro TEITELBAUM El papel de la Educación Ambiental en América Latina. Unesco, Paris 1978.

Esta publicación fue propugnada por un coloquio sub-regional sobre la EA en la enseñanza secundaria, celebrado en Perú en marzo de 1976. El libro parte de las orientaciones de la Carta de Belgrado y de los trabajos preparatorios de la conferencia de Tbilisi. En relación a la Conferencia de Tbilisi puede consultarse:

- VARIOS La Educación Ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi UNESCO. Colección La Educación en marcha nº 3 Paris 1980.

En esta obra se recogen las principales orientaciones formuladas en Tbilisi.

En relación a la Conferencia de Tbilisi existen toda una serie de documentos de distribución limitada que se utilizaron para la redacción de ponencias en la mencionada reunión. Los que hemos podido consultar son: VARIOS Informe de síntesis relativo a las reuniones regionales de expertos sobre Educación Ambiental UNESCO, Documento ENVED 7, Paris 1977. VARIOS Necesidades y prioridades de la Educación Ambiental: una encuesta internacional UNESCO, Documento ENVED 6, Paris 1977. VARIOS Principales problemas ambientales de la sociedad actual UNESCO, Documento UNEP/ENVED 8 Paris 1977. VARIOS El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y su contribución al desarrollo de la Educación y Capacitación ambientales UNESCO,

Documento UNEP/ENVED 9, Paris 1977. VARIOS La Educación frente a los problemas del medio ambiente UNESCO, Documento ENVED 4, Paris 1977.

- El informe final de la Conferencia de Tbilisi se incluye parcialmente en el número 3 de la colección La Educación en marcha, anteriormente reseñado. La declaración final así como las recomendaciones pueden consultarse en: VARIOS Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental . Informe final UNESCO, Documento ED/MD 49, Paris 1978.

La Declaración de Tbilisi puede también consultarse en el número 1 de enero de 1978 del boletín Contacto.

En 1978 la revista trimestral de educación de la UNESCO Perspectivas (Volumen VIII, número 4, 1978) se centra casi monográficamente en el tema de la EA. Los trabajos incluidos son: SACHS, I. Medio ambiente y desarrollo: conceptos claves de una nueva educación. FENSHAM, P. J. De Estocolmo a Tbilisi: la evolución de la Educación Ambiental. CHIAPPPO, L. Tercer mundo y Educación Ambiental. VIDART, D. La Educación Ambiental: aspectos teóricos y prácticos. MORONI, A. Interdisciplinariedad en la Educación Ambiental. STAPP, W. B. Modelo de enseñanza para la Educación Ambiental. ROMANOV, V. S. Educación Ambiental y formación profesional. WITHRINGTON, D. Programas extraescolares de Educación Ambiental para jóvenes. EMMELIN, L. Programas de Educación Ambiental para adultos. BENNETT, D. La evaluación del aprendizaje en la Educación Ambiental. WHEELER, K. Mecanismos nacionales para la puesta en práctica de la Educación Ambiental. DYASI, H. Cooperación internacional y regional para la Educación Ambiental

Recuerdese que una de las actividades del programa consiste en la difusión de información sobre EA. En este sentido, además de la publicación ininterrumpida desde enero de 1976 del boletín Contacto, de periodicidad trimestral, hay que reseñar las siguientes iniciativas:

- Publicación de bibliografías.

Hasta el momento se han editado dos boletines biblio-

gráficos cuyas referencias son:

LOCKARD, J.D. World trends in Environmental Education
Bibliografía temática publicada en "Documentación
e información pedagógicas. Boletín de la Oficina
Internacional de Educación" número 200, tercer tri-
mestre de 1976. UNESCO/BIE, Paris-Geneve 1976. (También
publicada en francés).

En este número del boletín del Bureau International
d'Education se recoge la bibliografía utilizada por
los participantes en la Conferencia de Belgrado. Se
incluyen 320 títulos agrupados entorno a los siguientes
tópicos: I.- Filosofía, finalidades y objetivos de la
EA. II.- Metodologías de la EA. III.- Medio Ambiente
educativo para la EA. IV.- Recursos pedagógicos para
la EA. V.- La EA en preescolar y primaria. VI.- La
EA en secundaria. VII.- La EA en la Universidad.
VIII.- Formación de base y continua de los enseñantes.
IX.- Estudios relativos al medio ambiente para la utili-
zación de especialistas ajenos al sector ambiental. X.-
Programas extraescolares concebidos por y para la ju-
ventud. XI.- Programas de educación relativos al medio
ambiente destinados a los adultos. XII.- Evaluación de
materiales didácticos y de aprendizaje en materia de
Educación Ambiental. XIII.- Políticas nacionales, le-
gislación y financiamiento en materia de EA. XIV.- Coo-
peración internacional y regional.

VARIOS Educación Ambiental. Bibliografía temática publicada en "Documentación e información pedagógicas. Boletín de la Oficina Internacional de Educación", número 217, cuarto trimestre de 1980. UNESCO/BIE, Paris-Geneve, 1980 (También publicado en francés e inglés)

A los pocos años de publicarse el número 200 de "Documentación e información pedagógicas" sale este nuevo volumen en el que se recogen 335 títulos, agrupados en 15 secciones: I.- Naturaleza y principios generales de la EA. II.- Cooperación Internacional y regional. III.- Políticas nacionales e internacionales: legislación y finanzas. IV.- Formación de base y continua de docentes. V.- Nivel primario y preescolar. VI.- Nivel secundario. VII.- Enseñanza superior. VIII.- Programas para adultos. IX.- Programas extraescolares. X.- Metodologías. XI.- Grupos de estudio. XII.- Trabajos de otros especialistas. XIII.- Recursos pedagógicos. XIV.- Evaluación; materiales y formación. XV.- Obras de referencia.

- Publicación de directorios y otras obras de referencia. En este apartado hay que señalar: VARIOS International Directory of Institutions Active in the Field of Environmental Education UNESCO, Paris, edición revisada de 1981.

VARIOS Directory of EE Periodicals Unesco Paris 1984(1)

16.- En el mes de julio del 84 aún estaba en prensa. Se editará en inglés, francés y castellano.

VARIOS Directory of EE Projects and Activities UNESCO Paris, 1984 VARIOS Theaurus of EE Terms Unesco, Paris 1984. Estas dos obras, a finales de Julio del 84, aún estaban en presna.

En anteriores apartados he señalado los más importantes seminarios y reuniones celebrados en el marco del Programa Internacional de EA. Tengase presente que de todos ellos se ha editado el informe final. Las referencias son las siguientes: Regional Meeting of Experts on EE in Africa. Brazzaville, 1976; Reunión Regional de Expertos en EA en América Latina y el Caribe. Bogotá.1976; Reunión Regional de Expertos en EA de los Estados Arabes. Kuwait.1976; Reunión Regional de Expertos en EA en Asia. Bangkok.1976; Reunión Regional de Expertos en EA de Europa.Helsinki.1977; Regional Training Workshop on EE in Africa. Dakar 1978; Seminario Regional de Capacitación en EA para América Latina. San José 1979. A este seminario de San José de Costa Rica se presentaron diversos documentos, entre ellos cabe destacar: OFICINA REGIONAL DE EDUCACION DE LA UNESCO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE Incorporación de la dimensión ambiental en la educación primaria y secundaria: algunas orientaciones y actividades. Santiago de Chile 1979; CAPURRO, L.F. Formación de docentes en EA para escuelas primarias y secundarias en instituciones para profesores en formación o en servicio. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile 1979. Continuando con los informes de seminarios regionales señalamos; Regional Training Workshop on EE for Asia and

the Pacific. Bangkok 1980; Regional Training Workshop on EE in Europe, Essen, 1980; Seminario subregional de capacitación en EA para el Caribe. Antigua, 1980; Subregional Workshop on Teacher Training for EE in Europa, Praga 1980; Séminaire Régional de Formation sur EE pour les Etats Arabes, Manama 1981; International Training Course in EE, Praga. 1982; International Expert Meeting on Progress and Trends in EE since the Tbilisi Conference. Paris, 1982; Subregional Workshop on Teacher Training in EE, Nueva Delhi. 1983; Subregional Workshop on Teacher Training in EE, Mona 1983;

También he señalado, en páginas anteriores, los proyectos experimentales que desde o con el patrocinio del Programa Unesco-Pnuma se han llevado a cabo. De todos ellos existe referencia bibliográfica, sin embargo sólo señalaré un trabajo de síntesis. Me refiero a Report on the Results of EE Pilot Projects Unesco, Paris 1983

Por lo que hace referencia a módulos y guías de desarrollo curricular hay que señalar las siguientes publicaciones: Experimental Module on Environmental Problems in Cities 1983; Module expérimental sur l'utilisation et la conservation des ressources naturelles. 1983; Experimental Module on Desertification. 1983; Módulo experimental sobre salud, nutrición y medio ambiente. 1984; EE Module for Pre-service Training of Primary School Teachers and Supervisors. 1983; EE Module

for In-service Training of Primary School Teachers and Supervisors. 1983; EE Module for Preservice Training of Science Teachers and Supervisors for Secondary Schools.1983; EE Module for In-service Training of Science Teachers and Supervisors for Secondary Schools. 1983; EE Module for Pre-service Training of Social Studies Teachers and Supervisors for Secondary Schools. 1984; EE Module for In-service Training of Social Studies Teachers and Supervisors for Secondary Schools. 1983; L'equilibre du vivant: une approche éducativo-environnementale intégrée.1983; Nutrición, salud y medio ambiente: un enfoque educativo para América Latina.1984; Module d'EE sur l'eau et son utilisation 1984; Teacher's Guide in EE.1984; Suggestions for Developing a National Strategy for EE, a Planning and Management Process; A Discussion Guide for Training Workshops on EE.1980; Strategies for Developing an EE Curriculum:A Discussion Guide for Training Workshops.1980; Strategies for the Training of Teachers in EE: A Discussion Guide for Training Workshops on EE.1980; Guide on the Use of Simulation and Gaming for EE.1983; Guide sur l'utilisation de l'approche modulaire en éducation relative a l'environnement.1983; Guide on Environmental Value Education.1984; Guide on Evaluation of EE Activities.1984; Guide on Integration of an Environmental Dimension into Social Studies in School.1984; Guide sur l'intégration d'une dimension de l'environnement dans les études artistiques a l'école. 1984; The Interdisciplinary Approach in EE.1983; Stratégies pédagogiques axées

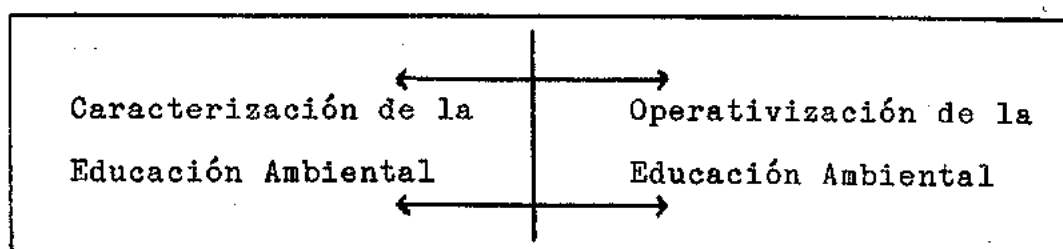
sur la solution de problèmes pour l'éducation non formelle relative a l'environnement.1983; Estrategias de multimedios para la comunicación de mensajes ambientales en América Latina: el caso de las escuelas radiofónicas colombianas.1984.

1.2.1.4.- La Educación Ambiental según el programa de la Unesco.

Los trabajos desarrollados en el seno del Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA, cuya evolución he reseñado anteriormente, recogen las aportaciones más interesantes realizadas desde la preocupación por la relación Educación/protección del medio. El programa constituye una imprescindible tribuna que proporciona la más importante información para estudiar las tendencias y orientaciones que internacionalmente ha ido tomando la llamada Educación Ambiental.

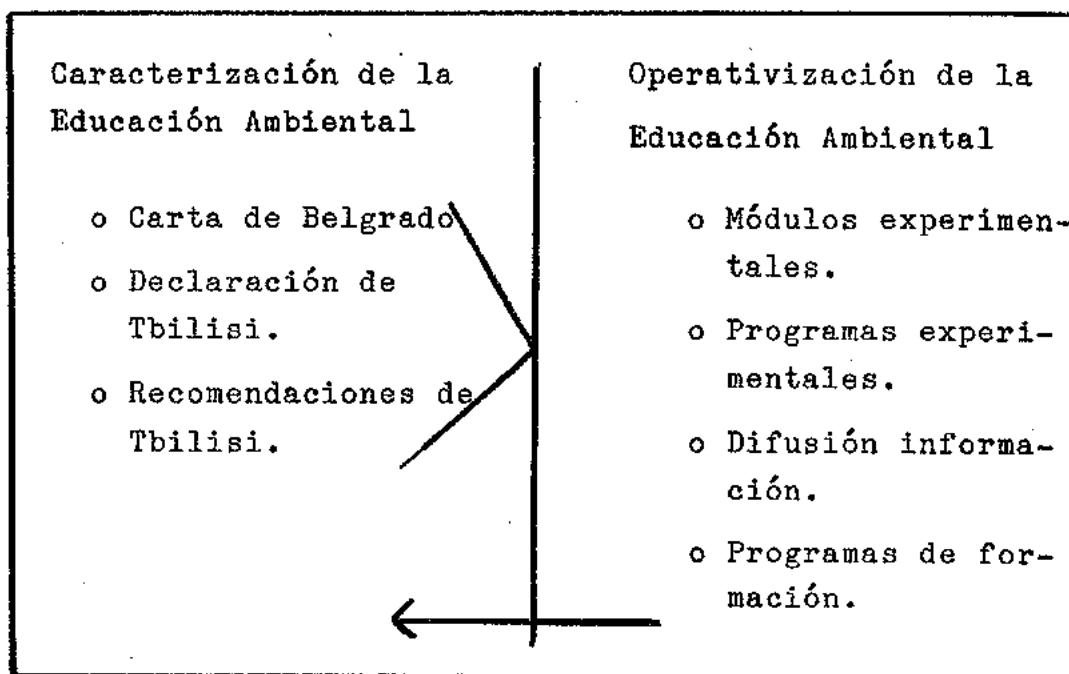
En este apartado sintetizaré las características que, desde este programa, se ha hecho de la EA.

Como se ha podido ver en apartados anteriores, la dinámica del Programa ha seguido dos líneas básicas, interdependientes y complementarias entre ellas. Por una parte, clarificar conceptual y teóricamente lo que debe ser la EA y, por otra, traducir en prácticas educativas y/o modelos tecnológicos el esquema teórico/conceptual.



Los dos campos del Programa Unesco/Pnuma

Por lo que hace referencia a la caracterización teórica los momentos más importantes del programa se dan en su primera fase que, como he señalado, comprende los años 1975-78, especialmente mediante la Carta de Belgrado (1975) y la Declaración y recomendaciones de Tbilisi (1977). La operativización se lleva a cabo mediante las actividades de formación; la elaboración de módulos experimentales; la difusión de información y los programas experimentales.



Los dos campos de actuación con las actividades y documentos más importantes de cada uno de ellos.

Para estudiar los planteamientos del programa podemos, en primer lugar, esquematizar y ordenar secuencialmente las diversas cuestiones de los dos campos de actuación sobre las cuales resulta imprescindible tomar alternativas. De las decisiones que se tomen en estas cuestiones depende tanto la congruencia de la relación entre el marco teórico/conceptual y el operativo/tecnológico, como el éxito en la consecución de los objetivos que se propongan. (Vease el esquema en la página siguiente)

La Educación como estrategia para hacer frente a los problemas del medio ambiente

Cuando analizaba la evolución del programa he puesto de manifiesto que éste es una consecuencia de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano celebrada en Estocolmo en junio de 1972, en cuya declaración final se señalaba la urgente necesidad de una labor de educación "para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana" (17). En este mismo sentido cabe recordar que el PNUMA -también creado poco después de la Conferencia de Estocolmo y en cierto sentido antecedente inmediato del programa de EA-

17.- Principio 19 de la declaración final

CAMPO TEORICO-CONCEPTUAL

Necesidad de nuevos comportamientos, actitudes y aptitudes en relación al medio ambiente.

Estrategias para lograr nuevos comportamientos, aptitudes y actitudes.

Otras estrategias

La educación como una de las estrategias susceptibles de posibilitar nuevos comportamientos, actitudes y aptitudes.

Metas y objetivos de la Educación Ambiental.

Otros sistemas comunicativo-simbólicos.

El sistema escolar y sus posibilidades de actuación para conseguir los objetivos de la Educación Ambiental.

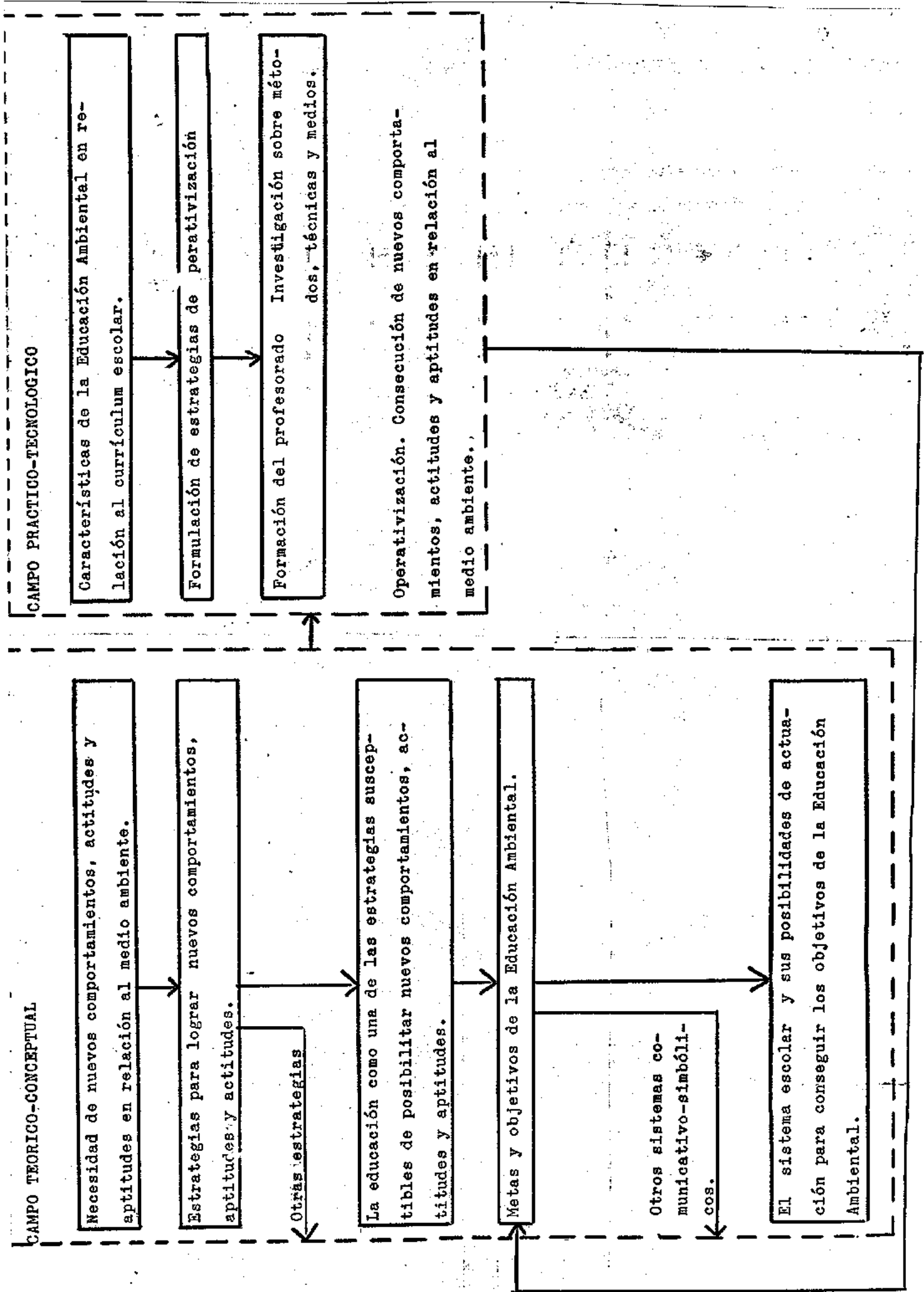
CAMPO PRACTICO-TECNOLOGICO

Características de la Educación Ambiental en relación al currículum escolar.

Formulación de estrategias de perativización

Formación del profesorado Investigación sobre métodos, técnicas y medios.

Operativización. Consecución de nuevos comportamientos, actitudes y aptitudes en relación al medio ambiente.



se articula en base a dos funciones primordiales: 1.- la evaluación del medio con el objetivo de conseguir una información y unos conocimientos que puedan orientar una actitud responsable. 2.- La ordenación del medio. Esto es; introducir la dimensión ambiental en el examen de las cuestiones económicas, sociales y políticas para así poder tomar y aplicar decisiones responsables desde el punto de vista ambiental.

Para el cumplimiento satisfactorio de estas tareas el PNUMA contempla la necesidad de promover una serie de medidas auxiliares centradas en la educación y capacitación de la población, puesto que:

"La inculcación del interés por el medio ambiente, la adquisición de nuevas ideas y el desarrollo de nuevas capacidades en escala mundial incumben a la educación. Puesto que la ordenación eficaz del medio depende de que el público esté bien informado, la educación ambiental se convierte en la piedra angular de un desarrollo ordenado y racional"

El hecho de que la EA sea una respuesta al deterioro ambiental se explicita tanto en la Carta de Belgrado como en la Declaración de Tbilisi:

"Nuestra generación ha sido testigo de un crecimiento económico y de un progreso tecnológico sin precedentes que, si bien han aportado beneficios a muchas personas, han producido igualmente graves consecuencias sociales y ambientales. La desigualdad entre los pobres y los ricos dentro de las naciones y entre las

naciones es cada vez mayor u existe la prueba de un creciente deterioro del medio físico, en algunos aspectos a escala mundial...

Lo que necesitamos es universalizar una ética más humana. Una ética que induzca a los individuos y a las sociedades a adoptar actitudes y comportamientos que estén en consonancia con el lugar que ocupa la humanidad dentro de la biósfera, que reconozca y responda de manera sensible a las relaciones complejas y en constante evolución entre el hombre y la naturaleza y de los hombres entre sí...

Es dentro de este contexto donde deberían sentarse las bases de un nuevo programa mundial de educación ambiental..."(18)

"...la defensa y la mejora del medio ambiente para las generaciones presentes y futuras constituyen un objetivo urgente de la humanidad. Para el logro de esta empresa habrá que adoptar con urgencia nuevas estrategias, incorporándolas al desarrollo, lo que representa especialmente en los países en desarrollo, el requisito previo de todo avance en esta dirección... la educación debe desempeñar una función capital con miras a crear la conciencia y la mejor comprensión de los problemas que afectan al medio ambiente" (19)

La Educación Ambiental es pues adoptada en tanto estrategia -una de las muchas posibles- para enfrentarse a los proble-

18.- Carta de Belgrado. Un marco general para la Educación Ambiental Puede consultarse en Contacto, año I, nº1, enero 1976.

19.- Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental. Puede consultarse en: Informe final Documento ED/MD/49 Unesco, Paris 1978

mas del medio ambiente; y en ello radica el aspecto novedoso de la nueva relación educación-medio. Efectivamente, por vez primera el intento de "aprender acerca del medio" no se inscribe tanto como posibilidad considerada perfecta para el individuo como exigencia colectiva ante la necesidad

de preservar el escenario de la vida. O lo que es lo mismo; el medio ambiente no se inscribe sólo como medio educativo sino que, además, se presenta como realidad en relación a la cual las personas deben guiarse por un determinado modelo de conducta. En este sentido se puede pues afirmar que la relación educación-medio propuesta por la EA es una exigencia "exterior" al sistema educativo, en tanto y en cuanto lo que se pretende es cambiar parte del esquema teleológico por el que éste se guía. (20)

La EA, así como se desarrolla en este y otros programas, se caracteriza, básicamente, por ser un proceso perfectivo enfocado a los problemas del medio ambiente; proceso social e históricamente exigido en tanto estrategia para la supervivencia.

20.- En el apartado 1.4. analizo, sin centrarme en ningún programa en concreto, esta exigencia exterior al sistema educativo, consecuencia de la toma de conciencia ante el deterioro del medio.

Metas y objetivos de la Educación Ambiental

Ya he señalado en apartados anteriores que tanto el Seminario de Belgrado como la Conferencia de Tbilisi marcaron las perspectivas teórico-conceptuales a partir de las cuales se desarrollaría el Programa de la Unesco. Allí se definieron y perfilaron las metas y objetivos de la EA; se formularon sus principios y se identificaron tanto sus destinatarios como los sistemas a utilizar.

En relación a las metas y objetivos creo interesante remarcar una característica del programa que nos ocupa que, en gran medida, lo diferencia de otros como, por ejemplo, los que analizaré en apartados posteriores. Se trata de la consideración del medio ambiente en su totalidad; es decir, en sus aspectos naturales y creados por el hombre y en la exigencia de que la EA se plantee la problemática -de cada día más preocupante- de las relaciones entre países pobres y ricos; la problemática de la paz y de las tensiones internacionales (21)

21.- La Carta de Belgrado señala: "Lo que se pide es la erradicación de las causas básicas de la pobreza, el hambre, el analfabetismo, la contaminación, la explotación y la dominación. Ya no son aplicables las normas anteriores que trataban de estos problemas cruciales de una manera fragmentaria. Es absolutamente vital que los ciudadanos del mundo insistan en que se tomen medidas en

El que no se adopte una postura exclusivamente naturalista/conservacionista quizás tenga su explicación en el hecho de tratarse de una plataforma internacional (Las Naciones Unidas) en la que, lógicamente, los países pobres hacen sentir su voz. De hecho, ya en la Conferencia de Estocolmo (1973) algunos de estos países manifestaron su temor de que el conservacionismo no se utilizase como un nuevo medio para mantener, o profundizar, el foso que separa a los países desa-

apoyo de un tipo de crecimiento económico que no tenga repercusiones nocivas sobre la población, que no deteriore de ningún modo su medio ni sus condiciones de vida. Es necesario encontrar la forma de que ninguna nación crezca o se desarrolle a expensas de otra y de que ningún individuo aumente su consumo a costa de otros. Los recursos del mundo debieran desarrollarse de manera que beneficien a toda la humanidad y den la posibilidad de elevar la calidad de la vida para todos". Por otra parte, en la recomendación número 1 de Tbilisi se señala: "... la EA debería contribuir a desarrollar un espíritu de responsabilidad y de solidaridad entre los países y las regiones como fundamento de un nuevo orden internacional que garantice la conservación y la mejora del medio ambiente". En la recomendación número 2 se reconoce que la EA "debería contribuir a consolidar la paz, reducir más las tensiones internacionales y a desarrollar la comprensión mutua entre los Estados, y constituir un verdadero instrumento de la solidaridad internacional y de eliminación de todas las formas de discriminación racial, política y económica".

Vid. "Carta de Belgrado" en Contacto nº 1, enero 1976 y Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Informe final. Unesco, Documento ED/MD/49. Paris 1978.

rollados de los del tercer mundo. En todo caso es importante el hecho de que el Programa se haga eco de esta problemática y que señale algunos principios que, en mi opinión, pueden ser útiles para profundizar en un tema prácticamente inédito. Antes de analizar estos principios señalaré las metas y objetivos de la EA según la propuesta del Programa Unesco-Pnuma.

"Lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseo necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo" (22)

La anterior formulación corresponde a la Carta de Belgrado y en Tbilisi fue ampliada con una serie de puntos de los cuales los que considero más relevantes son los siguientes:

"Ayudar a hacer comprender claramente la existencia y la importancia de la interdependencia económica, social, política y ecológica en las zonas urbanas y rurales" (23)

"...que los individuos y las colectividades comprendan la naturaleza compleja del medio ambiente natural y del creado por el hombre, resultante de la interacción de sus aspectos biológicos

22.- Meta de la EA según la Carta de Belgrado. Vid. Contacto op. cit. p. 1

23.- Recomendación número 1 de la Conferencia de Tbilisi.

físicos, sociales, económicos y culturales, y adquieran los conocimientos, los valores, los comportamientos y las habilidades prácticas para participar responsable y eficazmente en la prevención y solución de los problemas ambientales y en la gestión de la cuestión de la calidad del medio ambiente." (24)

A partir de estas metas, los objetivos propuestos pueden sintetizarse afirmando que lo que se pretende es una mayor sensibilidad y conciencia sobre los problemas del medio ambiente; un conocimiento del medio y sus problemas como una unidad totalizadora de la que el ser humano forma parte y debe hacerlo con responsabilidad crítica; desarrollar en los individuos un sentido ético-social ante los problemas del medio, que impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento; desarrollo de las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales; impulsar la capacidad de evaluar las medidas y los problemas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educacionales; crear conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas a su respecto.

Destinatarios de la Educación Ambiental

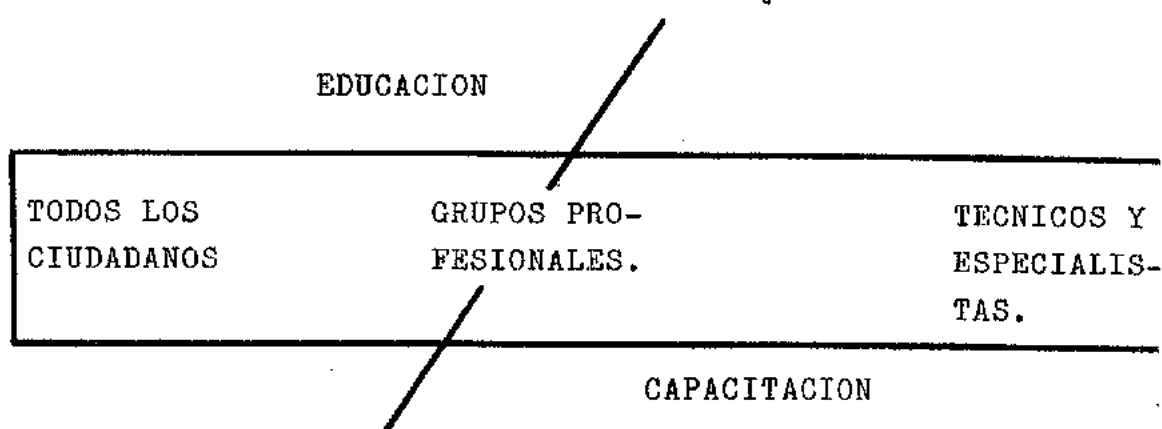
Los destinatarios de las prácticas de EA debe ser

24.- Recomendación número 1, punto 3 de Tbilisi

el público en general. Con ésto lo que se quiere decir es que no se trata de un tema exclusivamente escolar. Ya en los inicios del Programa se proponía distinguir educación y capacitación. La primera, la educación,

"...debería dirigirse a personas de todas las edades, en todos los tipos y categorías de la educación escolar: preescolar, primaria, secundaria y terciaria, así como la educación extraescolar para los jóvenes y los adultos no escolarizados. La finalidad de esta educación es formar ciudadanos que tengan un conocimiento básico de los problemas ambientales, una preocupación por esos problemas, una conciencia de sus repercusiones, capacidades básicas para idear y aplicar soluciones elementales, así como un sentimiento de motivación y compromiso respecto a las medidas de ordenación ambiental"(25)

La capacitación ambiental se aplica a grupos especiales de personas, es decir, a especialistas y técnicos, que han de asumir funciones de evaluación y ordenación.



El enfoque de la educación y la capacitación ambientales seguido por el PNUMA.

25.- Vid. El programa de las Naciones Unidas para el medio ambiente y su contribución al desarrollo de la educación y capacitación ambientales. Unesco, Documento UNEP/ENVED 9

Posteriormente se ha señalado el papel preponderante de la escuela. (26). A pesar de que se tenga conciencia de que "la mayoría de la población mundial todavía está siendo educada fuera del sistema formal", o de que "si se consideran las metas de la educación permanentemente, gran parte de sus responsabilidades recaen sobre los programas, procesos y actividades de la educación extraescolar o no formal" (27), A pesar de to-

26.- El punto E de la Carta de Belgrado señala: "El destinatario principal de la EA es el público en general. Las principales categorías de destinatarios incluidas en este marco global son: 1.- El sector de la educación formal: comprende los alumnos de enseñanza pre-escolar, primaria, secundaria y superior, así como el personal docente y los profesionales del medio ambiente que siguen cursos de formación y perfeccionamiento. 2.- El sector de la educación no formal: comprende los jóvenes y adultos (individual y colectivamente) de todos los sectores de la población, como las familias, los trabajadores y el personal de gestión y dirección, tanto en la esfera del medio ambiente como en otras esferas."

En Tbilisi se recomendó "Confiar a la escuela un papel determinante en el conjunto de la EA y organizar con ese fin una acción sistemática en la educación primaria y secundaria" (Recomendación número 3) También se señaló que "La EA debería dirigirse a todos los grupos de edad y socioprofesionales de la población. Sus destinatarios son: a) el público en general no especializado compuesto por jóvenes y adultos cuyos comportamientos cotidianos tienen una influencia decisiva en la preservación y mejora del medio ambiente; b) los grupos sociales específicos cuyas actividades profesionales inciden sobre la

do ello la realidad es que con un sencillo análisis de las acciones llevadas a término en el marco del programa se da una cuenta de que la escuela ha sido el medio más utilizado. Así, por ejemplo, de los 23 programas piloto llevados a cabo entre 1978 y 1983, sólo tres se centraron en medios no escolares. (28)

Características de la Educación Ambiental en relación al currículum escolar

"La Educación Ambiental debería desempeñar el papel de catalizador o de denominador común en la renovación de la enseñanza contemporánea" (29) Ni más ni menos esto fue lo que se señaló en el Informe de la Comisión de la Conferencia de Tbilisi. Y efectivamente, analizando las alternativas que se recomienda sigan

calidad de ese medio; y c) los científicos y técnicos cuyas investigaciones y prácticas especializadas constituirán la base de conocimientos sobre los cuales debe fundarse una educación, una formación y una gestión eficaz relativa al ambiente" (Punto 9 de la Recomendación número 1)

27.- Contacto nº 2, junio 1982

28.- Los proyectos pilotos son: 1.- Proyecto Piloto para Poblaciones Rurales, Colombia (1976-1979); 2.- Proyecto Piloto para Escuelas Rurales y Público en General, Guatemala (1977-1980), 3.- Proyecto Piloto en Metodologías para Escuelas Secundarias, Francia (1976-78); 4.- Proyecto Piloto para Escuelas Secundarias en Asentamientos Urbanos Marginales, Perú (1976-1979); 5.- Proyecto Piloto para el Público en General, Mongolia (1979-79). 6.- Proyecto Piloto para Escuelas Primarias y Público en General, Jordania (1978-80); Proyecto Piloto para Escuelas Secun-

las prácticas educativo-escolares para conseguir los objetivos de la EA, se pueden encontrar muchos de los grandes temas por los que parece orientarse la innovación escolar. A continuación resumo

darias y Público en General, RSS de Ucrania (1977-79); 8.- Proyecto Piloto sobre la Red de Educación Ambiental para Escuelas Secundarias, USA, (1976-77); 9.- Proyecto Piloto para Profesores de Nivel Primario, Ghana (1977-80); 10.- Proyecto Piloto para Profesores de Enseñanza Secundaria, Reino Unido (1977-78); 11.- Proyecto Piloto para Escuelas Primarias, Afganistán (1977-80); 12.- Proyecto Piloto para Escuelas Primarias y Público en General, Indonesia (1977-80); 13.- Proyecto Piloto para Escuelas Primarias. India (1979-80). 14.- Proyecto Piloto en los Clubes y Asociaciones Juveniles. Egipto (1978-1981); 15.- Proyecto Experimental para el Sistema Escolar, Checoslovaquia (1979-81 primera fase); 16.- Proyecto Piloto para Escuelas Primarias y Secundarias, Perú (1979-81); 17.- Proyecto Piloto para Escuelas Secundarias, Kenya (1978-1981); 18.- Proyecto Piloto para Profesores de Escuelas Primarias y Público en General, Costa Rica (1979-81); 19.- Proyecto Piloto para la Población Adulta de la Región de Sahel, Senegal (1977-82); 20.- Proyecto Piloto para Escuelas y Público en General. Alto Volta (1980-82); 21.- Proyecto Piloto sobre Catástrofes Meteorológicas para Profesores de la Enseñanza Primaria y Público en General. República Dominicana (1979-1982); 22.- Proyecto Piloto para la Educación Ambiental Formal, Cuba (1981-83); 23.- Proyecto Piloto sobre Problemas de Educación Ambiental en Areas Marginales Urbanas, India (1981-1983).

29.- Informe de la Comisión. Informe Final de la Conferencia de Tbilisi página 22

los principios que he considerado más importantes para la operativización de la EA.

Tengase presente que la introducción de nuevas metas en el sistema escolar obliga a poner en práctica nuevas experiencias educativas; los objetivos son elementos informativos para seleccionar el contenido de la enseñanza y organizar experiencias didácticas. En el gráfico de la página siguiente esquematizo el proceso. La cuestión es ¿que orientaciones y/o prescripciones se han hecho desde el Programa de Educación Ambiental Unesco-Pnuma en relación a los diversos elementos que intervienen en la operativización didáctico/instructiva escolar?

En relación a la ordenación del contenido se ha señalado insistentemente la conveniencia de que las prácticas escolares encaminadas a conseguir los objetivos de la EA no sean introducidas mediante la acumulación de una nueva disciplina, sino aprovechando las ya existentes (30) y aplicando enfoques interdisciplinarios; "Aplicar un enfoque interdisciplinario, aprovechando el contenido específico de cada disciplina de modo que adquiriera una perspectiva global y equilibrada" (31) . Por otra parte, se insiste en que las

30.- En la recomendación nº1, punto 2 de Tbilisi se dice: "La EA es el resultado de una reorientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencias educativas que facilita la percepción integrada del medio ambiente

METAS Y OBJETIVOS DE LA EDUCACION AMBIENTAL

SECTOR DE LA EDUCACION INFORMAL

Nuevas demandas educativas.a.a:

SISTEMA ESCOLAR

Nuevas informaciones para determinar:

OBJETIVOS DE LA EDUCACION

Determinados por:

- Necesidades culturales
- Psicología individuos
- Desarrollo ciencia
- Fuerzas sociales/poder político.

Ordenados en:

- Metas generales
- Objetivos escuela
- Objetivos cursos, disciplinas etc.

Clasificados en:

- Tipos de conducta
- Ramas de contenido
- Campo necesidades

Nueva información para seleccionar:

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Determinadas por:

- Objetivos y metas
- Recursos escuela
- Recursos entorno
- Formación profesorado
- Características educando
- etc.

Ordenadas en:

- Contenidos
- Supone su selección y ordenación
- Métodos
- Técnicas
- Medios

Organizadas median-
te:

- Materiales; ideas; problemas; necesidades etc.

prácticas escolares sean programadas en función del ecosistema en el que la escuela esta inmersa; la EA debería suscitar " una vinculación más estrecha entre los procesos educativos y la realidad" (32) , de esta forma se insta a que las actividades se estructuren entorno a los problemas del medio ambiente que se plantean a la comunidad de la que la escuela forma parte. (33) Esta propuesta de adecuación al medio se fundamenta no sólo en necesidades pedagógicas sino, básicamente, en tanto se considera como la mejor alternativa para la consecución de unos de los objetivos básicos de la Ea: la solución de problemas.

Por lo que hece referencia a los métodos y técnicas se insta a la utilización de aquellas estrategias de enseñanza que mejor puedan servir para que los educandos se habituen a enfrentarse con situaciones problemáticas, experimenten sus consecuencias, tomen decisiones

haciendo posible una acción más racional y capaz de responder a las necesidades sociales".

31.- Recomendación número 2 de Tbilisi.

32.- Recomendación número 1, punto 7 de Tbilisi.

33.- "Examinar las principales cuestiunes ambientales desde los puntos de vista local, nacional, regional e internacional de modo que los educandos se compenetren con las condiciones ambientales de otras regiones" Recomendación número 2.

y vean sus resultados. En esta perspectiva no existe, evidentemente, un enfoque metodológico único; sin embargo las técnicas que suponen experimentar y tomar decisiones aparecen como las más indicadas (34).

La perspectiva interdisciplinaria en cuanto a la ordenación del contenido; la fundamentación en los problemas de la comunidad en cuanto a su selección; y los enfoques tendentes a la solución de problemas en cuanto a los métodos, son las tres características más remarcables en la operativización de la Educación Ambiental.

Por lo que hace referencia a otros aspectos, cabe remarcar la recomendación número 17 de la Conferencia de Tblisi referida a la formación del personal y en la que, entre otras cosas, se afirma: "que se imparta al personal docente una apropiada formación ambiental relacionada con la zona urbana o rural, donde debe trabajar".

34.- Vease, por ejemplo, TAYLOR, John Guide on simulation and gaming for Environmental Education Unesco, Colección Environmental Education Series número 2. Vease también el capítulo que dedico a estas técnicas didácticas.

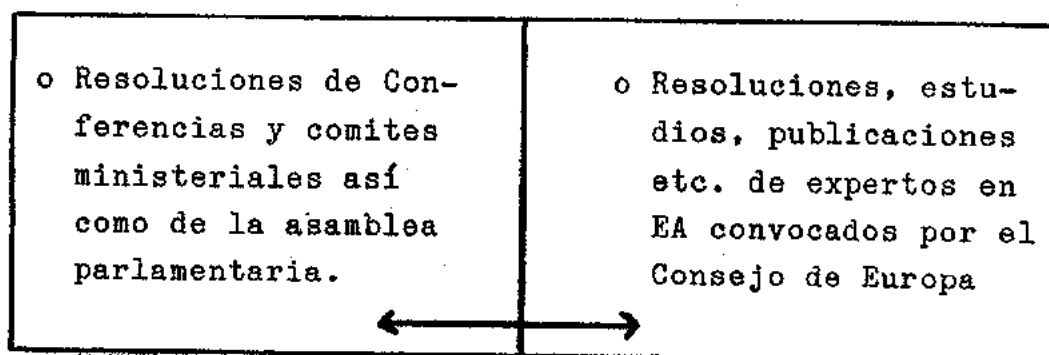
1.2.2.- El Consejo de Europa y la Educación Ambiental.

Sus aportaciones más importantes

Otra plataforma para el análisis del desarrollo de lo que viene denominándose Educación Ambiental lo constituyen las diferentes actividades que sobre el tema han emanado del Consejo de Europa

1.2.2.1.- Evolución de las actividades del Consejo de Europa en relación a la Educación Ambiental.

Para el estudio de estas aportaciones quizás sea útil clasificarlas en dos grupos; por una parte las resoluciones tomadas por conferencias o comités ministeriales y asambleas parlamentarias y, por otra parte, las resoluciones de seminarios y cursos que desde 1975 ha ido convocando el Consejo de Europa con la finalidad de inventariar, evaluar y publicar actividades en materia de Educación Ambiental de sus Estados miembros.



Comenzando por las resoluciones oficiales se pueden establecer tres aportaciones básicas: (35)

- Conferencia Ministerial Europea sobre el Medio Ambiente. (1973)
Resolución número tres

- Comité de Ministros del Consejo de Europa.
Resolución del 26 de mayo de 1981
Recomendación Nº R(81)9

- Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa celebrada el 29 de enero de 1982.
Recomendación número 937

Del 24 al 30 de marzo de 1973 se celebró en Viena la Conferencia de Ministros Europea sobre el Medio Ambiente. En esta reunión se adoptaron un conjunto de resoluciones que iban a lograr el desarrollo de

35.- Otras resoluciones que no contemplaremos en tanto no suponen ninguna aportación novedosa son: - Resolución (71) 14 del Comité de Ministros sobre la introducción de nociones de conservación de la naturaleza en la enseñanza. - Resolución número 2 de la tercera Conferencia Ministerial Europea sobre el Medio Ambiente, celebrada en Berna en 1979

una serie de actividades organizadas desde 1975 por el Comité Européen pour la Sauvegarde de la Nature et des Ressources Naturelles. (36) Es en la resolución número tres donde se recomienda promover programas multidisciplinarios de enseñanza sobre los problemas del medio ambiente natural. Y subrayo "ambiente natural" puesto que, hasta 1979, prácticamente hasta después de la Conferencia de Tbilisi, la EA que proyecta el Consejo de Europa se reduce a una concepción exclusivamente ecológico-naturalista del medio. (37)

36.- Me refiero a las conferencias, seminarios y publicaciones que analizaré en páginas siguientes.

37.- Las consideraciones y recomendaciones más importantes de esta resolución son las siguientes:

Consideraciones y reconocimientos: - Cada individuo tiene una responsabilidad sobre el medio ambiente natural tanto por el uso colectivo como individual que de él hace. - Toda acción eficaz orientada a salvaguardar el medio ambiente natural exige una serie de decisiones que afectan a la calidad de vida. Estas decisiones demandan una opinión pública informada y un comportamiento individual consciente de las consecuencias de sus acciones. - Existe una necesidad de facilitar una mejor comprensión de los factores sociales y culturales que influyen en las actividades relacionadas con el medio ambiente natural.

Estimaciones: - Es deseable dispensar una enseñanza sobre los problemas del medio ambiente natural tanto a nivel escolar como post escolar. - Es igualmente de-

El cambio de óptica se manifiesta en las importantes recomendaciones (38) que hiciera el Comité de Ministros en su resolución del 26 de mayo de 1981. El medio ambiente es ya considerado desde una perspectiva amplia que trasciende la limitada visión naturalista que im-

seable asegurar una información y una educación sobre los problemas del medio ambiente natural no sólo al público en general sino también a las colectividades, empresas, organismos públicos etc. - La educación de los ciudadanos en el ámbito del medio ambiente natural debería: a) Tender a la objetividad. b) Poner en evidencia la interdependencia entre el hombre y el medio ambiente natural. c) Suscitar el sentido de la responsabilidad individual y colectiva hacia el medio ambiente natural. d) Conceder un lugar importante a los programas destinados a los grupos de personas particularmente responsables en la gestión del medio ambiente natural o que, en sus actividades profesionales, actúan sobre los equilibrios ecológicos.

Recomendaciones: - Organizar un cambio de ideas y de experiencias entre los Estados Europeos sobre sus programas de enseñanza y formación. - Promover el desarrollo de métodos activos de educación. - Promover el desarrollo de programas multidisciplinares de enseñanza escolar sobre los problemas del medio ambiente natural.

En relación a esta conferencia vease: Conférence Ministérielle Européenne sur l'Environnement. Vienne 28-30 mars 1973. Conclusions. Projet de texte Documento CM Env. (73) 6. Consejo de Europa

38.- Recomendación Nº R (81) 9, adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa, en su resolución del 26 de mayo de 1981.

pregnaba las consideraciones y recomendaciones sobre EA adoptadas en Viena

En la resolución que nos ocupa se señalan once principios, cuya adopción se recomienda como puntos básicos para la elaboración de políticas de Educación Ambiental, principios que por su importancia transcribo:

- 1.- Considerar al medio ambiente en su totalidad; natural y construido. Técnico y social.
- 2.- Promover la Educación Ambiental como un proceso continuo que se inicia en preescolar y continúa durante toda la vida en todos los niveles escolares y extraescolares, incluida la formación de educadores.
- 3.- Tener en cuenta la perspectiva histórica en el análisis actual y futuro del medio ambiente.
- 4.- Fomentar, en todas las edades, la sensibilidad, los conocimientos, las aptitudes para resolver problemas y la clarificación de valores sobre el medio ambiente, acentuando especialmente la sensibilidad de los jóvenes en todo lo referente a su propia comunidad en relación al medio ambiente.
- 5.- Subrayar la complejidad de los problemas del medio ambiente resultado de las actividades y, también, la necesidad de desarrollar en espíritu crítico y la aptitud para la resolución de problemas.
- 6.- Utilizar diversidad de métodos pedagógicos, incluyendo aquellos fundamentos sobre la ecología y la historia, para familiarizar a los alumnos con el medio ambiente, haciendo especial hincapie en las actividades prácticas y en la experiencia directa.

7.- Subrayar que, para evitar dar demasiadas explicaciones, es preciso que los alumnos tengan ocasión de descubrir ciertos fenómenos por ellos mismos.

8.- Anotar que existe una íntima relación entre los elementos naturales y culturales, que será necesario examinar conjuntamente.

9.- Reconocer el carácter complementario de los elementos cognitivos y afectivos tanto en la Educación Ambiental como en la interpretación ambiental.

10.- Subrayar que la efectividad de la participación del público en la planificación y en la Educación Ambiental exige la instrumentación de redes de comunicación a todos los niveles, para desarrollar la comprensión mutua esencial en todo diálogo fructuoso. Las asociaciones deben jugar un papel importante en este proceso.

11.- Dar prioridad, en la Educación Ambiental, a la utilización de los equipamientos existentes, potenciados y a crear, y que sería conveniente integrar en el proceso educativo para conseguir resultados óptimos. Señalamos entre ellos: -Jardines escolares y equipamientos urbanos especialmente contruidos, incluyendo los espacios verdes y los polígonos industriales. -Jardines botánicos. -Jardines paisajísticos. -Jardines zoológicos. -Reservas de vida salvaje. -Museos. -Centros de interpretación y otros equipamientos. -Centros rurales. -Campos rurales. -Centros de estudio rurales y urbanos. -Itinerarios de interpretación urbana y rural. -Barrios renovados. -Documentos arqueológicos y etnológicos. (39)

39.- En relación a la recomendación Nº R(81) 9 vease: GARRET, M. Rapport sur le rôle de l'éducation dans la protection de l'environnement en Europe. Documento del Consejo de Europa nº 4822 de 21/XII/1981

Con posterioridad a esta resolución del Comité de Ministros, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, celebrada el 29 de enero de 1982, aprobó la recomendación 937 (1982) sobre el papel de la Educación Ambiental en la protección del medio ambiente. Los aspectos que considero más significativos de esta recomendación son, por una parte, la aprobación de la creación de la Fondation pour l'Education à l'environnement en Europe y, por otra parte, la estimación de que la EA "debería formar parte del proceso educativo en todos los países miembros, y sería conveniente concederle prioridad".

Decía, al inicio de este apartado, que un segundo grupo de aportaciones del Consejo de Europa a la Educación Ambiental son las diversas conferencias, reuniones y seminarios de estudio que, desde 1975, ha organizado el Comité Europeo para de Defensa de la Naturaleza y los Recursos Naturales. (Vease en la página siguiente el esquema de estas actividades).

Seminario Internacional sobre EA en un marco urbano y rural. Holanda, 1975

Seminario Internacional sobre el rol de la Etnología Regional en la interpretación del medio ambiente y la Educación Ambiental. Dinamarca, 1976

Seminario Internacional sobre Educación Ambiental en un marco estrictamente urbano. Reino Unido, 1977

Seminario Internacional sobre Educación Ambiental en la Región de la Europa Meridional. Portugal, 1978

Seminario Internacional sobre las actuaciones pedagógicas orientadas a acrecentar la participación del público en la solución de problemas del medio ambiente urbano. Holanda, 1979

Exposición Nouvelles leçons de choses. Initiation des jeunes à l'environnement celebrada en el centro Georges Pompidou. Paris, 1979

Coloquio internacional celebrado en Strasbourg para estudiar los conceptos entorno a los cuales se han venido desarrollando los seminarios anteriormente reseñados. Feancia, 1980

Seminario celebrado en Wilhelminaoord para analizar las relaciones entre la necesidad de protección al medio y la de utilizar el medio. Holanda, 1980

Seminario sobre Educación Ambiental, turismo y cultura de las islas pequeña. Islas Canaria, 1980

Coloquio internacional para estudiar los medios necesarios para abrir las escuelas al mundo exterior e integrar la problemática ambiental en los programas escolares. Luxemburgo, 1981

Seminario sobre acceso a la naturaleza en las regiones de montaña.

Montdauphin, 7-11 Junio 1982

Seminario para profesores de enseñanza primaria sobre educación en materia de medio ambiente urbano.

Donaueschingen (R.F.A.) 25-30 Junio 1984

En el seminario internacional sobre EA en un marco rural y urbano, celebrado en Holanda en 1975, se adoptó la definición de Educación Ambiental que años antes había propuesta la UICN (40) llegándose al acuerdo (conclusión número 4) de que "...l'éducation mésologique constitue une approche plutôt qu'une discipline scolaire séparée..." (41). Por otra parte,

40.- La definición de la UICN se formuló en 1970 en los siguientes términos: "La EA es el proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico. La EA entraña también la práctica en la toma de decisiones y en la propia elaboración de un código de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del medio ambiente!"

41.- Séminaire international sur l'éducation mésologique dans un cadre rural et urbain. Rapport página 53

aceptada la perspectiva pluri y multidisciplinar en las prácticas escolares relacionadas con la EA, se señalaron dos enfoques como particularmente deseables: el ecológico y el etnológico:

"...deux approches sont particulièrement souhaitables: a) l'approche écologique ayant trait à la compréhension des rapports entre l'environnement et l'homme, tels que les étudient les sciences de la vie et de la terre.

b) l'approche ethnologique régionale ayant trait à la compréhension des rapports entre l'homme et l'environnement -dans le passé, le présent et avec d'éventuelles projections dans l'avenir, étudiés par l'intermédiaire de l'écologie culturelle et de la civilisation matérielle de l'homme."

El papel de la Etnología regional en la interpretación del medio y la Educación Ambiental fue el tema de la segunda conferencia de estudio, celebrada en esta ocasión en Lejre, Dinamarca, en agosto de 1976. En este seminario se estudiaron una serie de interesantes experiencias en las que la etnología regional era aplicada o utilizada con fines educativos, poniéndose de manifiesto que "Les données d'ordre ethnologique favorisent la prise de conscience des problèmes d'environnement ...Les données d'ordre ethnologique introduisent le facteur temps dans ce type d'étude et il en résulte une bonne connaissance des changements importants

intervenant dans la société humaine ainsi que dans son environnement" (42)

La tercera conferencia tuvo lugar en Bristol (Gran Bretaña) en 1977, bajo el título de "Séminaire international sur l'éducation mésologique dans un cadre strictement urbain", iniciándose así una serie de trabajos sobre EA en entornos urbanos que patrocinaría el Consejo de Europa (43). 21 fueron las resoluciones tomadas por los participantes. En ellas se insiste en que la EA no constituye una nueva asignatura sino un enfoque interdisciplinar; se reconoce la utilidad de los itinerarios urbanos y se insta a investigar sobre EA y entorno urbano, en tanto éste constituye el medio en que vive la mayoría de población europea.

El cuarto seminario se celebró en Lisboa en octubre de 1978 con una cuestión básica a discutir: "Comment pourra l'éducation en matière d'environnement contribuer a la

42.- HANSEN, Hans-Ole "Le rôle de l'ethnologie régionale et du Centre de Recherche Historique et Archéologique de Lejre dans l'interprétation de l'environnement et l'éducation mésologique" en VARIOS Séminaire international sur le rôle de l'ethnologie régionale dans l'interprétation de l'environnement et l'éducation mésologique Consejo de Europa, 1976 página 17.

En la conclusión número 1 se definió la etnología regional como "l'étude comparée des cultures expliquant les changements et les processus d'innovation à l'intérieur d'une zone limitée de plus ou moins grande dimension".

43.- Vid. apartado que dedico a las publicaciones del Consejo de Europa sobre EA.

solution des problemes soulevés par les migrations internes?". El segundo gran problema a debatir en Lisboa se formuló de la siguiente forma: "Comment l'éducation en matière d'environnement pourra-t-elle contribuer a la prise de conscience des groupes sociaux et les preparer pour une action concrete dans l'amélioration de leur habitat urbain sans detruire leur base culturelle?" Atendiéndose a las conclusiones de la reunión creo que el objetivo propuesto no fue del todo asumido; en todo caso sirvió para recomendar una serie de perspectivas en EA que considero importantes. Básicamente la necesidad de adaptar las prácticas educativas al entorno:

"...précisent que les méthodes à mettre en oeuvre pour l'éducation mésologique doivent être adaptées avec le plus grand soin aux conditions locales, sociales et économiques" (44)

En 1979 la conferencia se celebró en La Haya tratándose el tema de "les démarches pédagogiques visant à accroître la participation du public à la solution des problèmes mésologiques urbains" Una de las conclusiones de la conferencia fue que la EA en un marco urbano debía estimular la percepción, comprensión y apreciación crítica de los valores políticos, culturales y sociales. Por

44.- VARIOS Séminaire international sur l'éducation en matière d'environnement dans la région de l'Europe méridionale. Rapport Consejo de Europa, Strasbourg 1979 pagina 145

otra parte se recomendó orientar el aprendizaje escolar hacia el estudio de los problemas como medio esencial para lograr una participación activa en la solución de los problemas ambientales. (45)

En 1980 se celebró un seminario en Wilhelminaoord, Holanda, y otro en Strasburgo. En este último se defendió la necesidad de adoptar un "enfoque concéntrico":

"...elle consiste à apprendre d'abord à connaître le milieu où l'on vit et à s'en éloigner ensuite pour explorer d'autres régions afin de se faire une idée d'ensemble" (46)

Cómo desarrollar un turismo en una forma que tome en cuenta los principios de la conservación, el contexto económico y las posibilidades educacionales, fue el tema de la conferencia celebrada en 1980 en Las Islas Canarias y otro celebrado en Malta en 1981. Se llegó al acuerdo de que debía elaborarse un código de conducta que incluyera normas para la industria turística, y que debía darse prioridad a adecuados programas de capacitación para personas implicadas en la recepción y guía de turistas.

45.- Vid. Atelier international sur les démarches pédagogiques visant à accroître la participation du public à la solution des problèmes relatifs à l'environnement urbain. Compte rendu Consejo de Europa, Strasbourg 1980

46.- Au contact de l'environnement Consejo de Europa, Strasbourg 1980. página 3

"...habría que elaborar un código del comportamiento del turista basado en una serie de indicadores del medio ambiente destinados a los turistas y a las autoridades competentes...Este código permitiría informar y educar al viajero y sería la principal medida encaminada a la protección del medio ambiente" (47)

En el 81 también se celebró otro coloquio, esta vez en Luxemburgo, en el cual se analizó cómo la EA puede contribuir a que la educación escolar se abra a su entorno. (48)

47.- Hechos nuevos nº 81-10

48.- De este coloquio no he podido consultar el informe final. En el boletín Hechos nuevos, nº81-10 se señala: "Educadores, responsables de estructuras de iniciación al medio ambiente y arquitectos se fijaron un doble objetivo en el coloquio internacional celebrado en Luxemburgo, en septiembre: confrontar los conocimientos adquiridos con las realidades del mundo exterior, y obtener del niño o del adolescente un comportamiento responsable para que pueda participar activamente en la resolución de los problemas vinculados al entorno. Para ello, se deberán reformar los programas escolares. Se acordó que la educación al entorno deberá insertarse en todas las disciplinas sin necesidad de crear una asignatura complementaria. Profesores y alumnos deberán participar en la elaboración de los proyectos junto con los expertos. Los primeros estudios comenzarán por los equipamientos y los recursos del entorno más próximo, y se irán ampliando progresivamente a proyectos más vastos, en los que se incluirán parques naturales, centros de iniciación al entorno, zonas urbanas y demás elementos que permitan asociar la escuela a la salvaguarda del entorno"

1.2.2.2.- La Educación Ambiental según el Consejo de Europa.

¿Puede decirse que desde el Consejo de Europa se ha patrocinado un determinado enfoque de la EA?. Creo que no; y, además, también creo que éste no ha sido su objetivo. El lector se habrá dado cuenta que los seminarios organizados desde 1975 han estado impregnados de un espíritu fuertemente pragmático. Se han inventariado y difundido experiencias europeas en el campo de la EA y, también, se ha recomendado a los Estados europeos la puesta en marcha de programas de EA. Sin embargo, las experiencias estudiadas y las resoluciones recomendadas encuentran sus fundamentos en otras fuentes; el Programa de la Unesco-Pnuma, básicamente.

Así pues, y aunque sus actividades en el campo de la EA empezasen antes que se inaugurase el Programa Unesco-Pnuma, las aportaciones del Consejo de Europa son, en mi opinión, limitadas; expositivas antes que creativas y subsidiarias de otras fuentes. Como señalaba M. Garret, desde el mismo Consejo de Europa:

"On ne trouve aucune différence fondamentale entre les idées du Conseil de l'Europe sur l'éducation en matière d'environnement et les principes adoptés à la Conférence mondiale de l'Unesco-Pnue. Il en existe toutefois dans les

manières de mettre en oeuvre ces principes et idées. Alors que la démarche de l'Unesco/pnue est à la fois théorique et politique, celle du Conseil de l'Europe met l'accent sur les mesures pratiques afférentes à l'apprentissage par la pratique et à l'expérience directe..." (49)

49.- GARRET, M. Rapport sur le rôle de l'éducation dans la protection de l'environnement en Europe Documento 4822 Consejo de Europa, Strasbourg 1981

1.2.2.3.- Fuentes documentales sobre las actividades del Consejo de Europa referidas a la Educación Ambiental.

En primer lugar hay que referirse a los documentos de los seminarios y conferencias anteriormente analizadas. A continuación reseño las referencias bibliográficas de estos encuentros así como el contenido de cada una de las obras.

VARIOS Séminaire international sur l'Education Mésologique dans un cadre rural et urbain. Rapport final. Consejo de Europa, Strasbourg, 1975

Este informe final del seminario celebrado en Holanda incluye los siguientes trabajos: CARTER, P.G. L'Education Mésologique dans un cadre strictement urbain. HOFMANN, B. Le Centre de biologie scolaire de Hanovre. Un exemple des Méthodes d'enseignement dans les jardins botaniques.

LINDGREN, B. L'éducation mésologique en Ecosse et en Suède. ALDRIDGE, D. Interpretation de l'environnement. HANSEN, H.D. Centre de recherches historico-archéologiques de Lejre, Danemark. Activités à l'intention des écoles et formation des élèves et des étudiants dans une région rurale. SCHREURS, L.J.M. Techniques d'évaluation: mesurer la prose de conscience de l'environnement. VARIOS Inventaire des possibilites d'éducation mesologique en Europe.

VARIOS Séminaire international sur le rôle de l'Ethnologie régionale dans l'interpretation de l'environnement

et l'éducation mésologique. Rapport final. Danemark, Août 1976. Consejo de Europa. Strasbourg 1976. El informe final del seminario de Dinamarca incluye las siguientes trabajos: FENTON, A. L'ethnologie régionale. HANSEN, H.O. Le rôle de l'ethnologie régionale et du Centre de Recherche historique et archéologique de Lejre dans l'interprétation de l'environnement et l'éducation mésologique. REYNOLDS, P. Le projet "Ferme préhistorique de Butser". JENSEN, J. Préhistoire et écologie culturelle. LOFGREN, O. Le rôle de l'écologie culturelles dans l'ethnologie régionale. ALDRIDGE, D. L'emploi efficace des moyens audio-visuels dans l'interprétation de l'environnement

VARIOS Séminaire international sur l'Education Mésologique dans un cadre strictement urbain. Bristol, Août 1977. Rapport final. Consejo de Europa, Strasbourg, 1977. Los trabajos presentados en el seminario de Bristol y recogidos en el informe final son: SANDFORD, L. L'éducation mésologique dans un cadre urbain. JONES, S. Les pistes urbains. BISHOP, J. Enfants et aménagement de la ville. PRICE, G. Les centres d'enseignement d'Avon. CARTER, G. Les écoles urbains et l'éducation mésologique générale. ALDRIDGE, D. Implications plus larges de l'éducation mésologique dans les cadres urbain et rural: St. Georges et le Dragon. HANSEN, H.O. L'atelier athnologique comme moyen éducatif dans un cadre urbain. WALFORD, R. Les jeux et l'environnement.

VARIOS Séminaire international sur l'éducation en matière d'environnement dans la région de l'Europe méridionale. Lisbonne, Août 1978. Rapport final. Consejo de Europa, Strasbourg, 1979. Los trabajos recogidos son: ALDRIDGE, D. Nouvelles approches de l'éducation relative à l'environnement en Europe: interpretation de l'environnement sur le terrain. ALMEIDA, J. Monographie sur l'éducation en matière d'environnement. VARIOS L'éducation en matière d'environnement et migrations humaines. VARIOS L'éducation en matière d'environnement dans la région de l'Europe Méridionale. CHARLES, M. La grande ville et la campagne. CHARLES, M. La relation ville-campagne: une fonction éducative nouvelle. DE MELO, M. A. L'éducation relative à l'environnement au Portugal. GOLDSTEIN, M. L'éducation relative à l'environnement en Italie. TERRADES j. MIR, M. L'éducation relative à l'environnement en Espagne

VARIOS Atelier international sur les démarches pédagogiques visant à accroître la participation du public à la solution des problèmes relatifs à l'environnement urbain. La Haye, 1979. Compte rendu. Consejo de Europa, Strasbourg, 1980. Se incluyen los trabajos siguientes: VAN DER HAM, R. J. I. M. La conception des espaces verts à la Haye. DE JONGH, F. Architecture et nature. FYSON, A. Education environnemental en milieu strictement urbain. GEESTERANUS, C. M. Eléments d'urbanisme écologique. GOODEY, B. Participation du public à la solution des problèmes en-

vironnementaux urbains. GUELPA, M. Démarches pour associer les citoyens à la protection de l'arbre en milieu urbain: de la réglementation à la participation
 DE GRAAVW, T. Action sociale et comités d'action. Le terrain de jeu de la rue Hamstehuis. ALDRIDGE, D. Education et interpretation en matiere d'environnement urbain, instruments permettant de combler le fossé entre le citoyen et le milieu naturel. VARIOS, Sentier éducatif urbain.

VARIOS Education en matiere d'environnement, tourisme et culture des petites îles, Consejo de Europa, Strasbourg 1980. (50)

VARIOS Atelier International sur l'accès à la Nature. Wilhelminaoord, 1980 Strasbourg, 1980 (51)

50.- Del seminario celebrado en las Islas Canarias, en el momento de redactar este trabajo, sólo se habían publicado las conclusiones por lo que no he podido consultar los trabajos presentados.

51.- De este seminario, a pesar de conocer las referencias bibliográficas, no he podido consultar los trabajos analizados.

VARIOS Au contact de l'environnement Consejo de Europa, Strasbourg, 1980

Esta obra es un informe del coloquio internacional celebrado en junio de 1980 en Strasbourg. Los trabajos que se incluyen son: LEE, T. Comment et pourquoi apprenons-nous a connaitre l'environnement?; CHAUX, M. R. La Philosophie du paysage; HUETING, M. R. La methode des scenarios pour l'information a propos des choix sociaux relatifs a l'environnement; RUFF, M. A. Initiation aux techniques d'amenagements pour une nouvelle utopie?.

VARIOS An Outward-looking Approach in Schools. International Colloquy. Luxembourg, September 1981. Conclusions Consejo de Europa, Documento SN-ED (81) 15. Strasbourg 1981 (52)

GARRETT, M. Rapport sur le rôle de l'éducation dans la protection de l'environnement en Europe. Documento 4822 del 21 de diciembre 1981.

En este documento se presenta un proyecto de recomendación de la Comisión de Ordenación del Territorio y Poderes Locales a la Asamblea Parlamentaria sobre EA; proyecto que aprobó la Asamblea en enero del 82. En el informe se resumen las actuaciones del Consejo.

52.- Sólo he podido consultar las conclusiones.

Además de los documentos generados en los seminarios y conferencias hay otros trabajos del Consejo de Europa que constituyen interesantes aportaciones al tema de la Educación Ambiental. Así hay que reseñar, en primer lugar, dos publicaciones en las que se han analizado el papel de diversas instalaciones en la consecución de objetivos de EA. Me refiero a WALS, H., EPLER, G., ALDRIDGE, D. L'homme face à son environnement (53) y WALS, H. Les fermes urbaines. Nouvelles approches des méthodes pédagogiques actives dans le domain de l'environnement (54). El primero de estos trabajos es el resultado de una investigación sobre las instalaciones existentes en Europa y realizadas en vistas a conseguir objetivos de sensibilización sobre la problemática ambiental. Se propone una clasificación en doce tipos de instalaciones y se definen sus características. En el trabajo de Harry Wals -director del servicio municipal de escuelas y jardines de infancia de la Haya- se muestra la estructura y funcionamiento de una serie de granjas urbanas de la Haya acondicionadas para llevar a cabo actividades de EA. Wals muestra un tipo de instalaciones que se encuentran en un medio urbano proponiendo a los poderes locales que a la hora de planificar las ciuda-

53.- Consejo de Europa, Strasbourg 1976. 102 pp.

54.- Consejo de Europa, Strasbourg, 1982. 34pp.

des "s'attachent à mettre à la disposition de la population autre chose que les réalisations traditionnelles telles que maisons, rues, magasins, supermarchés et places de stationnement".

La preocupación o interés por la EA en un medio urbano ya lo había mostrado el Consejo de Europa en otras dos publicaciones; CARTER, G. L'étude de l'environnement en milieu urbain (55) y GOODEY, B. Sensibilisation à l'esthétique de l'environnement. L'expérience des itinéraires urbains: (56)

Hay que hacer también referencia al catálogo de la exposición que el C. de E. organizó en 1979 en el centro Georges Pompidou para mostrar las más importantes realizaciones en EA. En 57 páginas divididas en siete capítulos se pasa revista a diversas experiencias europeas y se proporciona un directorio y una bibliografía muy útiles. La referencia bibliográfica es: VARIOS Nouvelles leçons de choses. Initiation des jeunes à l'environnement. Centre Georges Pompidou/GCI, Paris 1979

55.- Esta obra, aunque patrocinada por el Consejo de Europa, ha sido publicada en su versión francesa por Delta, S.A. en Vevey, Francia, a finales de 1981. La dirección postal es: 2, rue du Château CH-1800 Vevey. La edición inglesa lleva por título Handbook on Environmental Education in a total urban setting, y fue publicada en 1979.

56.- Publicado el 1975. El original es en inglés. En 1982 se publicó otra obra (SUKOPP, H, y WERNER, P. La nature dans la ville) en la que se recogen estudios y experiencias sobre ecología, vida salvaje y conservación de la naturaleza en zonas urbanas. El capítulo 7, que prácticamente sólo ocupa una página, se refiere a la educación.

En 1981 se publicó una obra en la que utilizando el lenguaje de los comics, se resumen las diversas perspectivas de la EA. Me refiero a: ALDRIDGE, D. Grand livre de l'éducation à l'environnement. (57) El título puede hacer suponer que se trata de una síntesis, o visión general sobre la EA, el contenido, sin embargo, es mucho más limitado y lo único que se hace es repetir cuatro tópicos sobre la EA, en comic, eso sí.

Señalo, finalmente, dos publicaciones también interesantes en el nivel que tratan: LIBERTI, A. Les problèmes que soulève la pollution de l'air, Manual d'experiences à l'intention des élèves de sciences (58) y EMMELIN, L. L'enseignement des problèmes de l'environnement au niveau universitaire (59)

Por lo que se refiere a publicaciones periódicas hay que señalar a la revista FORUM en la que ocasionalmente se incluyen trabajos sobre EA. Concretamente en el

57.- Obra patrocinada por el Consejo de Europa y publicada por GEO ABSTRACTS, Ltd. University of East Anglia, G.B. Norwich NR4 7TJ. La edición inglesa se titula: The Monster Book of Environmental Education. La edición es de 1981.

58.- Consejo de Europa. Colección Sauvagarde de la nature, nº7, Strasbourg, 1975

59.- Publications du Conseil de la Cooperation Culturelle, 1975

número 4 correspondiente a 1978 se publicó un apéndice monográfico dedicado a la EA en el que se incluyen los siguientes trabajos: EPLER, G. L'homme et son environnement; FYSON, A. La nature dans la ville; WALSH, H. Savez-vous planter les choux?; ALDRIDGE, D. Apprendre à lire l'environnement; CHARLES, M. Faire connaître le monde rural; CRABBE, B. Consommateurs en herbe; MAAS GEESTERANUS Paysages sur une carte; MASSUE, J.P. Une histoire d'eau; EISENBEIS, M. L'importance de l'esthétique dans notre environnement.

HECHOS NUEVOS es el boletín informativo del Centro Europeo de Información para la Conservación de la Naturaleza del Consejo de Europa. En esta publicación se informa de diversas actividades relacionadas con la protección del medio. NATUROPA es, por otra parte, una revista trimestral que también edita el Centro Europeo y en ella se encuentran continuas referencias a la educación en su relación a la protección del medio. (60)

60.- La dirección postal es: Centre européen d'Information pour la Conservation de la Nature. Conseil de l'Europe. BP 431, F 67006 Strasbourg-Cedex

1.2.3- El "Environmental Education Program" de los Estados Unidos de América. (1970-1981)

1.2.3.1.- Introducción

En 1970 el Congreso de los Estados Unidos de América, mediante el decreto 91-516, aprobó el Environmental Education Program. (61) Para la administración y dirección de este importante proyecto se creó el Office of Environmental Education, integrado en la Oficina de Educación del Departamento para la Salud, la Educación y el Bienestar, y dirigida por Walter Bogan. (62)

En 1981, a consecuencia de la llegada al poder de una administración republicana fuertemente conservadora, dejó de funcionar la Oficina de Educación Ambiental poniendo fin a un importante programa, en muchos aspectos ejemplar. (63)

En este capítulo me propongo, pues, analizar las aportaciones del Environmental Education Program.

61.- Este decreto fue enmendado en dos ocasiones; en 1974, mediante la Ley 93-278; y en 1978 con la Ley 95-516.

62.- La dirección postal es: Office of Environmental Education. Department of Health, Education and Welfare. 400 Maryland Avenue S.W. FOB 6 Room 2025. Washington, D.C. 20202.

1.2.3.2.- Aportaciones más importantes.

Según se desprende del opúsculo The Environmental Education Program (64), este programa se estableció ante el reconocimiento de la gravedad de los problemas que afectan al medio ambiente y la convicción de que la Educación puede ser un elemento básico para su solución. Al evaluarse que los recursos educativos necesarios no existían, o bien eran insuficientes, se vió la necesidad de instrumentar medidas que posibilitasen el desarrollo de la Educación Ambiental. De ahí el Programa de Educación Ambiental de los Estados Unidos de América.

Mediante este programa se canalizaron ayudas a organizaciones norteamericanas para que desarrollasen recursos educativos que contribuyesen a hacer comprender los problemas ambientales. Más específicamente, las funciones y servicios que realizó la Oficina de Educación Ambiental pueden resumirse en dos apartados: 1.- Proporcionar información y ayuda financiera para el desa-

63.- Desde el cambio de administración en la presidencia USA, las actividades federales en EA se canalizan, de forma mucho más reducida, mediante organismos como, por ejemplo, el Departamento de Agricultura (Servicio de Conservación del Suelo); Departamento del Interior (Servicio Nacional de Parques; Servicio de Pesca y de Vida Silvestre) etc.

64.- Opúsculo de 6 páginas multicopiadas por el Departamento de Educación. Sin fecha

rrollo de investigaciones sobre EA. 2.- Mantener un equipo de especialistas para señalar y evaluar necesidades y líneas de investigación.

Como puede suponerse, existe gran cantidad de material bibliográfico producido con el patrocinio de la Oficina de Educación Ambiental. Como simple referencia sirva el dato de que sólo en 1979 se subvencionaron más de 60 proyectos de investigación. (65) y, como he podido comprobar, muchas de las instituciones que recibieron ayuda financiera cuentan con una amplia producción bibliográfica.

Hecha la anterior observación, sólo señalaré aquellos trabajos de carácter general que, de una u otra forma, resumen las orientaciones que ha seguido la EA en los Estados Unidos de América.

En 1980 la Oficina de Educación Ambiental intensificó sus esfuerzos para ofrecer un programa de asistencia técnica que lograra el desarrollo de sistemas regionales de Educación Ambiental. Este programa pudo contar con las sólidas bases de los resultados de las múlti-

65.- Environmental Education Projects. Fiscal Year 1979
Opúsculo multicopiado por la Oficina de Educación Ambiental. 9 páginas. Sin fecha. Estas investigaciones se centraron, especialmente, en la elaboración de recursos y medios didácticos. En páginas posteriores señalo las instituciones, algunas de ellas, que han llevado a cabo proyectos de investigación en el marco de este programa.

ples actividades que, durante la década anterior, años setenta, se habían realizado al amparo del Environmental Education Act aprobada por el Congreso.

En una circular que, en 1980, Walter Bogan dirigió a los responsables de curriculums escolares, se hacía especial hincapié en recomendar que las actividades de Educación Ambiental se vehiculasen aprovechando los tópicos del currículo relacionados con el entorno más próximo. "El estudio de los problemas reales y significativos -afirmaba Bogan- que afectan directamente a estudiantes y profesores no sólo es excitante sino que, además, aumenta considerablemente los rendimientos del aprendizaje". De esta forma se recomendaba:

"The study of regional/land use/economics problems and issues in all relevant areas of the curriculum is recommended as the vehicle for achieving the learning sought in environmental education and for improving instruction, particularly in science, mathematics, and social studies. The regional focus provides a meaningful and manageable framework for organizing information about complex and inherently interdisciplinary contemporary problems and issues so as to identify those dimensions that are scientific and technological and those that are political and social" (66)

Para el desarrollo de estos programas de ámbito regional se contaba, como señalaba anteriormente, con los resulta-

66.- Circular de Walter Bogan, Director de la Oficina de Educación Ambiental.

dos de múltiples trabajos realizados durante los años setenta. (67) Sin embargo, el material más interesante para la planificación y desarrollo de programas de Educación Ambiental quizás sea el que con el título genérico de Environmental Education Resources elaboró el Center for Participative System Design, de la Universidad de Virginia. (68) Los trabajos del Proyecto UVA son los que a continuación señalo: WARFIELD, J.N. y otros Designs for the Future of Environmental Education Charlottesville. School of Engineering and Applied Science. University of Virginia, Julio 1980. En este tomo, de más de 150 páginas, se resumen los resultados del proyecto UVA. El libro consta de seis capítulos y tres apéndices con los títulos siguientes: I.- Moving Ahead in Environmental Edu-

67.- Durante el periodo 1972-76 la Oficina de Educación Ambiental financió más de 700 proyectos. Se han publicado nueve informes en los que se recogen, de forma resumida, los objetivos, desarrollo y resultados de estas investigaciones. Los títulos de estos informes son: 1977. Grant Materials Descriptions; 1976. Grant Materials Descriptions; 1975 Grant Materials Descriptions; 1974. Grant Materials Descriptions; 1973 Grant Materials Descriptions; 1972 Grant Materials Descriptions; Additional 1972 Grant Material Materials Descriptions and 1971 Grant Materials Descriptions; Audio-Visual Materials Description; Regional Materials Analyses for 1971-1976. En 1981, estos informes podían conseguirse dirigiéndose a la Oficina de Educación Ambiental (Mr. Walter Bogan, Director) Room 1100, Donohoe Building. 400 6th. Street S.W. Washington, D.C. 20202.

68.- Estos materiales se conocen con el nombre de Proyecto UVA (University of Virginia Center)

cation. II.- Requirements for Environmental Education.
III.- Organizing Models for Environmental Education.
IV.- Resources for Environmental Education. V.- Approach
to Evaluation. VI.- Summary Recommendations.

Dos obras sencillas realizadas en el marco del proyecto UVA son: WARFIELD y otros (69) Moving ahead in Environmental Education y WARFIELD y otros Descriptive Analysis of Environmental Education (70) En la primera se examinan los aspectos ideológicos y filosóficos de la EA y en el segundo se analizan las posibilidades de la educación formal e informal en el campo de los problemas ambientales. Más amplios y profundos, con una perspectiva más tecnológica, son; WARFIELD, J.N. y otros An Integration of Normative Models for Environmental Education. WARFIELD, J.N. y otros Conceptual Basis for the Design of Regional Environmental Learning Systems (RELS). En el primero se presenta un modelo para la instrumentalización de la EA, modelo en el que se contemplan los elemen-

69.- El profesor John N. Warfield figuraba como el titular del contrato número 300-700-4028 entre la Universidad de Virginia y la Oficina de EA, para llevar a cabo el proyecto UVA. Evidentemente, la lista de colaboradores es extensísima y no la reproduzco. Al final de cada tomo se encuentran los nombres del equipo.

70.- Todas las obras publicadas en Charlottesville. School of Engineering and Applied Science. Universidad de Virginia 1980.

tos siguientes: planificación; diseño de sistemas de aprendizaje; proyección de los sistemas y su mantenimiento; formación y desarrollo del personal; actividades de aprendizaje; evaluación. Cada una de estas partes es estudiada en profundidad proporcionándose así un modelo integrado para la planificación de sistemas de Educación Ambiental.

Además de las obras reseñadas, en el marco del UVA se han publicado seis tomos bajo el título general de Sourcebook for the Design of Regional Environmental Learning Systems (RELS). Los títulos de cada una de los tomos son; Overview; You Create a Design; Creating a Regional Environmental Learning System; Conducting Collective Inquiry; Evaluating a Regional Environmental Learning System; Content-Oriented Resources. Estas obras, elaboradas a partir de los trabajos que antes he reseñado, proporcionan ideas, métodos y modelos para el diseño e implantación de sistemas de EA.

Otra de las instituciones que, también con el apoyo de la Oficina de Educación Ambiental, ha elaborado un interesante material es el Far West Laboratory For Educational Research and Development (71) . Tres son los programas que

71.- El material didáctico elaborado por el Far West Laboratory ha sido publicado por el National Teaching Systems, cuya dirección postal es: 1137 Broadway, Seaside, California 93955

se han desarrollado en el marco de esta institución;

Resources for the Institutionalization of Environmental Education; Resources for Environmental Education Curriculum Design y, finalmente, Resources for Environmental Education Teacher Training

El material elaborado y publicado en cada uno de estos programas es el que a continuación señalo:

En relación a Resources for the Institutionalization of Environmental Education los trabajos publicados estan orientados a facilitar los cambios necesarios para que los sistemas escolares introduzcan en sus curriculos prácticas de Educación Ambiental. Estos son los títulos; - BANATHY, B.H. y otros (72) The Institutionalization of Environmental Education in the Formal Education Sector: A General Model Seaside, National Teaching Systems, 1978-1980. En este trabajo se describen las características generales de la EA así como las exigencias, necesidades y componentes para la elaboración de programas de EA.

- BANATHY, B.H. y otros The Design of Environmental Education Delivery Systems: A Procedural Guide. Seaside, National Teaching Systems, 1978-80. En él se señalan las características básicas e ideales de todo programa de EA en relación a finalidades, objetivos y opciones curriculares.

- BANATHY, B.H. y otros Case Studies of

72.- Bela H. Banathy es la directora de investigaciones del Far West Laboratory for Educational Research and Development. La dirección postal es: 1855 Folsom Strer. San Francisco, California 94103

the Institutionalization of Environmental Education. Seaside. National Teaching Systems, 1978-1980 . En este trabajo se describen siete casos de otras tantas agencias locales de educación en las que se establecieron programas de EA. El último de los títulos publicados en este programa es:

BANATHY, B.H. y otros Delivering an Environmental Education Program: An Implementation Guide. Seaside. National Teaching Systems, 1978-1980.

En relación al programa Resources for Environmental Education Curriculum Design hay que señalar las obras siguientes:

VARIOS An Exploratory Analysis of Readiness for Environmental Education Seaside. National Teaching Systems. En este trabajo se analizan las características generales del aprendizaje y el desarrollo cognitivo en relación a la Educación Ambiental. El análisis se centra especialmente en las teorías de Piaget y Gagné, intentando dilucidar sus implicaciones para el diseño de programas de EA.

VARIOS The Energy Conservation Curriculum Model. Seaside. National Teaching Systems. En esta obra se presenta un modelo para la inclusión de actividades relacionadas con la conservación de la energía. El libro está dividido en cuatro partes. En la primera de ellas se analizan los aspectos generales sobre la conservación de la energía

y se defiende la necesidad de incluir en los programas escolares actividades orientadas a la concientización del problema energético. En la segunda parte -titulada The Curriculum Content Model- se propone un modelo con la estructura de contenidos a incorporar al curriculum. En los dos últimos capítulos se señala bibliografía, guías y otros recursos que puedan ser útiles para la puesta en práctica del modelo.

En relación al tercero y último de los programas (Resources for Environmental Education Teacher Training) hay que señalar las obras siguientes:

VARIOS Environmental Education Teacher Training Models Seaside. National Teaching Systems 1976-1977 En esta obra se presentan cuatro programas de EA para la capacitación de otros tantos grupos de profesores de escuelas secundarias; profesores de Ciencias Naturales (niveles K-9); profesores de Ciencias Sociales (grados 4-12) y animadores socioculturales. Cada programa incluye los siguientes apartados: un capítulo introductorio en el que se analizan los objetivos y los conceptos básicos de la EA. En el segundo capítulo se presentan los contenidos que han de posibilitar la consecución de los objetivos y, también, una bibliografía anotada así como otros recursos relacionados con los contenidos propuestos. En el últi-

mo capítulo se proporcionan orientaciones para la implantación y evaluación de los objetivos y contenidos en el currículo escolar.

VARIOS The Content Sourcebook. Seaside. National Teaching Systems. En esta obra se analizan en profundidad los contenidos propuestos en los modelos anteriormente señalados.

VARIOS The Energy-Focused Environmental Education Teacher Training Units. Seaside. National Teaching Systems 1977-78. Se trata de cuatro unidades para la capacitación de profesores de escuelas secundarias en los temas siguientes: 1.- Optimal Use of Finite Land Resources; 2.- Energy-Intensive Urban Growth and the Quality of Life; 3.- Energy-Conserving Resources Utilization; 4.- Energy Resource Delivery Use. Cada unidad está estructurada en tres secciones. La primera es eminentemente informativa y en ella se analizan los conceptos e ideas fundamentales sobre el tema. En la segunda se proponen diversos ejercicios y simulaciones para examinar así los conceptos analizados. En la tercera sección se proponen estrategias para incorporar los temas analizados en los programas escolares

Otro proyecto que he podido consultar es el Studying about Valuable Energy (S.A.V.E.) llevado a cabo por el Comité Escolar del Distrito 18 de la ciudad de Nueva York (73) . La referencia bibliográfica es: GARNER, H./ANGER, M./SAPIN, R. y otros Project S.A.V.E. Studying about Valuable Energy N. York. Community School District 18. No consta la fecha. Se trat de una guía didáctica orientada a facilitar la introducción, en los Junior High Schools, de actividades relacionados con el problema de la nergia. La guía esta dividida en una serie de tópicos; utilización de enrgía en el pasado y en el presente; tipos de energía; energías alternativas; utilización de energía; energía y estilos de vida; energía en la escuela; energía y transportes y, finalmente, energía e industria. Para cada uno de estos tópicos se señalan objetivos didácticos y se sugieren actividades a desarrollar para conseguirlos. También se incluye información para los profesores.

Otro interesante trabajo es el realizado por el Science and Mathematics Teaching Center de la Universidad del Estado de Michigan. Esta institución, durante el curso académico 1977-78, diseñó un programa educativo sobre la planificación del territorio que fue experimentado en varias escuelas secundarias del Estado de Michigan.

73.- La dirección postal es: Board of Education of the City of New York. Office of the Community Superintendent. Community School District 18. 755 East 100 Street. Brooklyn, New York 11236

Esta experiencia posibilitó la publicación de dos interesantes obras: HETHERINGTON, M.T./GALLAGHER, J.J. (74) A Guide For Teaching Regional Environmental Planning Lansing. Science and Mathematics Teaching Center, 1978
 HETHERINGTON, M.T./GALLAGHER, J.J. A Supplement to a Guide For Teaching Regional Environmental Planning. Lansing, Science and Mathematics Teaching Center, 1979.

La finalidad de estas dos obras consiste en proporcionar diversos recursos (ideas, informaciones, sugerencias etc.) que faciliten la incorporación en los programas de las escuelas secundarias, de actividades didácticas relacionadas con el tema de la planificación del territorio.

A Guide For Teaching Regional... esta dividida en tres capítulos. El primero es un análisis de algunos de los problemas ambientales y muestra como la ordenación del territorio puede servir para descubrir y resolver estos problemas. La segunda parte es un estudio sobre el significado e implicaciones de la ordenación del territorio, pasándose revista a algunas de las necesidades fundamentales; transportes; suministro de agua; control de la contaminación; recogida de desechos y reciclaje de materiales. En el tercer capítulo se analizan los pasos necesarios para introducir el tema de la ordenación del territorio en los programas escolares y, también, en pro-

74.- Martin T. Hetherington fue el director del proyecto y James Joseph Gallagher el editor del informe final. Su dirección postal es: Sciences and Mathematics Teaching Center. E-37 McDonel Hall. Michigan State University. East Lansing. Michigan 48824

gramas de educación permanente. Además de proporcionarse una lista de fuentes de información que pueden facilitar el trabajo a los profesores, se sugiere que las actividades instructivas relacionadas con el tema de la ordenación del territorio se desarrollen entorno a los siguientes tópicos: utilización del suelo; residuos sólidos; tratamiento de aguas residuales; contaminación del aire y del agua; suministro de agua; reciclaje y, finalmente, transportes. Como apéndice, y a modo de ejemplo, se señalan una serie de actividades en relación a dos de los temas señalados; utilización del suelo y residuos sólidos. El suplemento (A Supplement to A Guide...) fue publicado en 1979, un año después de la edición de la guía, y en él se desarrollan más extensamente algunos de los temas estudiados en la guía básica, especialmente aquellos que se consideró pueden tener una mayor relevancia para la introducción de innovaciones en el currículo de escuelas secundarias. En la primera parte se muestra como se puede aprovechar una situación local para conseguir objetivos de EA. Se presenta un modelo de como desarrollar esta situación y como evaluar posibles soluciones. Se incluyen también dos unidades didácticas; una sobre los desechos familiares y otro sobre la administración de la ordenación del territorio. En el segundo capítulo se presenta un sumario de las legislaciones norteamericanas sobre diversos aspectos -transportes, utilización del suelo,

contaminación etc.- relacionados con la ordenación del territorio. También se incluye un directorio de organismos e instituciones que pueden facilitar recursos -libros, informes, material audiovisual etc.- útiles para la programación e implantación de unidades didácticas sobre Educación Ambiental. El último capítulo examina las posibilidades de los itinerarios urbanos como medios didácticos para el descubrimiento del medio.

El proyecto Future (Future Use of Resources an Energy) City es otro trabajo realizado siguiendo las orientaciones del Environmental Education Act y el patrocinio del Environmental Education Program. Los resultados del proyecto se publicaron en: CASEY, J.C. y otros Curriculum Guide. Project Future City (75). El proyecto consistió en la elaboración de dos programas didácticos sobre dos de los tópicos entorno a los cuales giran los objetivos de la EA según el Environmental Education Act; la energía y la planificación urbana.

El tema de la energía se organiza en cincuenta lecciones en las que se analizan los temas siguientes; introducción: a la energía; energía nuclear; energía solar; biología; energía calorífica; energía eléctrica; energía química;

75.- Josephune C. Casey fue la coordinadora del proyecto. El informe que he consultado consta de 105 páginas. No se señala fecha de edición ni organismo editor.

energía eólica; energía geotérmica y, finalmente, la energía y el hombre. Para cada una de las lecciones, a modo de programación, se desarrollan los puntos siguientes; finalidad de la lección; materiales necesarios; objetivos; desarrollo del tema y actividades sugeridas. La planificación urbana, por otra parte, es tratada a partir de los temas que a continuación relaciono: análisis del entorno próximo al alumno (el barrio); factores básicos en la planificación urbana; problemas matemáticos relacionados con la planificación urbana y el tema de la energía; actividades de lenguaje relacionadas con los problemas urbanos, la planificación y la energía; actividades de disciplinas técnicas relacionadas con la construcción de un modelo de ciudad. En la última parte del informe se presentan siete ejercicios de simulación relacionados con la planificación urbana.

The Chesapeake Bay Environmental Education Project fue llevado a cabo por el Science Teaching Center de la Universidad de Maryland (76). Este proyecto, iniciado en 1978, se realizó con la finalidad de producir un material didáctico que posibilitase/facilitase la adquisición de conocimientos, aptitudes y valores orientados a preservar el entorno de la Bahía de Chesapeake, en el Estado de Maryland. Este material, titulado Decision-

76.- La dirección postal es: Science Teaching Center. University of Maryland. College Park. Maryland 20742 USA

Making. The Chesapeake Bay, fue elaborado por las escuelas superiores (las High Schools americanas) y va dirigido a profesores de diversas disciplinas. Decision-Making esta formado por cinco grupos de recursos. El primero de ellos sirve para introducir a los alumnos a la Bahía de Chesapeake y su entorno y consta de una serie de diapositivas, mapas, hojas de datos sobre la zona etc. El segundo se compone de un programa de video en el que se presentan diversos puntos de vista sobre los problemas que afectan al ecosistema estudiado. El tercer grupo es un ejercicio de simulación en el curso del cual los estudiantes interpretan diversos roles, elaboran políticas relacionadas con la zona estudiada y analizan el impacto ambiental de sus decisiones. Para utilizarse en el desarrollo de esta simulación se elaboró un banco de datos que forma el cuarto grupo de recursos. Finalmente, se sugieren una serie de enfoques para que los estudiantes puedan continuar investigando los problemas ambientales que afectan a su entorno.

Decision-Making/The Chesapeake Bay esta organizado en 12 actividades que pueden llevarse a cabo en tres semanas o en un semestre. Cada actividad esta estructurada en diversas lecciones, contando el profesor con una guia didáctica que señala objetivos, recursos y dinámica. El material que he posido consultar corresponde a la siguiente referencia bibliográfica: WRIGHT, E.L./HAMLIN, R.F. y otros

Decision Making. The Chesapeake Bay. An Interdisciplinary Environmental Education Curriculum Unit. Teacher's Guide
Maryland. Science Teaching Center. 46pp. No consta la fecha de edición. (77)

El Center For Global Perspectives, también con el patrocinio de la U.S. Office of Environmental Education, ha elaborado una serie de guías didácticas con el título genérico de Interdependance:A Concept Approach. Como se señala en la introducción de este trabajo lo que se persigue es proporcionar ideas, sugerencias y modelos para que los profesores puedan introducir en sus programas actividades de EA, y ello utilizando la comunidad local. Se hace especial énfasis en la necesidad de utilizar un enfoque interdisciplinar puesto que, como se remarca insistentemente, el estudio del medio ambiente exige conocimientos y enfoques de diversas áreas de saber. El material bibliográfico del Center For Global Perspectives'Project se compone de los siguientes títulos: KING,D.C. (78)

77. Emmet L. Wright y Robert E. Hamlin fueron quienes dirigieron este trabajo que, como todos los que he analizado fueron patrocinados por la Oficina de EA.

78.- David C. King fue el director de este proyecto. La dirección postal es: Center for Global Perspectives. (Global Perspectives in Education Inc.) 218 East 18 Street, New York, N.Y. 10003

Environmental Education. Interdependance: A Concept Approach
Part D 10-12. Guide. New York. Center For Global Perspecti
 ves , 1976. MILLAN WOOD, J. / KING, D.C. Environmental Edu-
cation . Interdependance : A Concept Approach. Part D.
10-12. Handbook. New York. Center for Global Perspectives
 1976. KING, D.C. Environmental Education. Interdependance:
A Concept Approach. Part A: K-3. Guide New York. Center
 for Global Perspectives, 1976. KING, D.C./DE LA SOTA, A.
Environmental Education. Interdependance: A Concept Approach
Part A: K-3. Handbook N. York. Center for Global Perspecti-
 ves.. KING, D.C. Environmental Education Interdependance: A
Concept Approach Part B. 4-6 Guide N. York. Center for
 Global Perspectives, 1976. KING, D.C./LONG, C.J. Environmental
Education. Interdependance: A Concept Approach Part B. 4-6
Handbook. N. York, Center for Global Perspectives. 1976.
 KING, D.C. Environmental Education. Interdependance: A Con-
cept Approach Part C. 7-9 Guide N. York. Center for Global
 Perspectives 1976. KING, D.C./STILLMAN, P.R. Environmental
Education. Interdependance: A Concept Approach Part C.
7-9 Handbook. N. York, Center for Global Perspecti-
 ves, 1976. Conseguir que los alumnos adquieran una cla-
 ra comprensión del concepto de "interdependencia" es,
 como se desprende de los títulos de las guías, uno de los
 objetivos fundamentales de estos trabajos. El material
 para los diversos grupos objetivos esta formado, como
 se ha posido ver, por una guía y un manual de apoyo.

La sociedad Global Perspectives and Education Inc. publica trimestralmente la revista Intercom. Tres de los números editados corresponden a temas de Educación Ambiental. Las referencias son: KING, D.C. "Energy Education" en Intercom nº 98; KING, D.C. y LONG, C.J. "Shaping the Environment" en Intercom nº 83; KING, D.C./LONG, C.J. "Environmental Issues and the Quality of Life" en Intercom nº 82.

El programa de EA de las escuelas de Huntsville City (79) es otro interesante ejemplo de las orientaciones que sigue la EA en Estados Unidos de América. (80) Las referencias bibliográficas de los manuales publicados y que he podido consultar son: ALBRITTON, B. y otros (81) The Monte Sano Environmental Experience. A Curriculum Activity Guide 1978-79 Huntsville, Huntsville City Schools 1979. BLACK, J.G. y otros The Monte Sano Environmental Experience. Teachers' Curriculum Guide 1979-1980 Huntsville. Huntsville City Schools, 1980. En las dos

79.- La dirección postal es; Huntsville City Schools. P.O. Box 1256. Huntsville. Alabama 35807.

80.- Este programa forma parte del Proyecto L.I.F.E. (Learning Input From Environment), dirigido por Mary Anne Terry.

81.- Los dos trabajos han sido realizados por un amplio equipo de especialistas. Sólo cito el primer nombre que aparece en la relación de autores.

obras, se sugieren actividades para llevar a cabo con alumnos de los grados 4-12, actividades relacionadas con los siguientes temas; población, utilización del suelo; geología; energía; agua; reciclaje; salud pública; herencia; ecosistemas terrestres; ecosistemas acuáticos etc.

Los proyectos que he reseñado son representativos de las orientaciones que ha ido tomando el desarrollo de la Educación Ambiental en los EEUU. A título informativo, y antes de que explicito lo que se ha ido viendo en este apartado, señalo referencias de otros trabajos que en poco difieren de los que he comentado.

- Project Kare. A Curriculum Activities Guide To Population and Environmental Studies Ohio, Institute of Environmental Education. (82)
- Ekistics. A Guide for the Development of an Interdisciplinary Environmental Education Curriculum California State. Department of Education. Sacramento, 1973
- Indiana Heartland. Energy and Land Use. Education Program Indianapolis. Indiana Heartland Coordinating Comision, 1980.(83)

82.- La dirección postal es: Institute of Environmental Education. 8911 Euclid Avenue. Cleveland Heights. Ohio, 44106.

83.- La dirección postal es: Indiana Heartland Coordinating Comission. 7212 N. Shadeland Ave., Suite 120. Indianapolis. Indiana 46250

- KAREN O. CRIM Use of Interpretative Structural Modeling in Environmental Studies at the Senior High Level
Dayton. University of Dayton. 1979
- FITZ, R./TROHA, J./WALLING, L. An Integration of Normative Models for Environmental Education Dayton. University of Dayton, 1978
- VARIOS Environmental-Based Environmental Education: Inventory, Analysis, and Recommendations. Center For Environmental Studies. Arizona State University and Association of American Geographers, 1975

1.2.4.- Aportaciones de otros organismo a la Educación Ambiental.

Los programas que he venido analizando en los anteriores apartados son, sin duda, las tres plataformas más importantes y que más han contribuido al desarrollo de la Educación Ambiental. Evidentemente, existen otras instituciones y organismos que han aportado decisivas contribuciones. Analizarlas, sin embargo, sería un trabajo muy laborioso y, creo, no se aportarían contribuciones muy diferentes a las de los programas vistos hasta ahora, los cuales, en cierta forma, pueden considerarse paradigmáticos de la evolución de la EA. A pesar de todo ello, desearía dejar constancia de una serie de trabajos que a continuación reseño muy brevemente.

1.2.4.1.- La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza Y LOS Recursos Naturales y la Educación Ambiental.

La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y sus Recursos fue fundada en 1948 con la finalidad de promover el uso moderado de los recursos naturales. La UICN está estructurada en seis comisiones, una de las cuales tiene por misión promocionar métodos de información y educación, incrementando el conocimiento del público sobre el valor de los recursos naturales. Entre las actividades más relevantes hay que reseñar el seminario

celebrado en 1970 sobre la EA y su introducción en la escuela; la definición que ahí se propuso sobre la EA ha tenido una gran influencia y ha sido, sin duda, decisiva para la posterior evolución. La referencia de este seminario es: COMISION DE EDUCACION DE LA UICN International Working on Environmental Education in the School Curriculum. Final Report. Nevada 1970. Publicado por la Unesco, Paris 1972. Otras actividades de la UICN relacionadas con la Educación son las referidas en las tres siguientes publicaciones: International Course for Teacher Training in Environmental Conservation and Education. Drapers Field Centre 1972; Final Report. European Working Conference on Environmental Conservation Education Zurich, 1972. Second International Working Meeting on Teacher Training in Environmental Education and Conservation. Drapers Field Centre, 1975.

En 1980 la UICN publicó la World Conservation Strategy en la que se señalan objetivos, obstáculos y recomendaciones para alcanzar los tres principales objetivos de la conservación de los recursos vivos; 1.- Mantener los procesos ecológicos esenciales y los sistemas vitales. 2.- Preservar la diversidad genética. 3.- Asegurar el aprovechamiento sostenido de las especies y de los ecosistemas. En la Estrategia Mundial para la Conservación se señala la importancia de la Educación Ambiental para lograr los objetivos de la estrategia. Se trata, como puede verse en el párrafo que a continuación reproduzco,

de una perspectiva de la EA sino limitada si muy enconada hacia el naturalismo:

"... habrá que transformar el comportamiento de toda la sociedad en relación con la biosfera, si se quiere alcanzar los objetivos de la conservación. Se requiere una nueva ética en relación con las plantas, los animales, e incluso los seres humanos, para que las sociedades puedan vivir en armonía con el mundo natural del cual dependen su supervivencia y su bienestar. A largo plazo, la tarea de la educación ambiental consistirá en el fomento o fortalecimiento de las actitudes y del comportamiento que sean compatibles con aquella nueva ética" (

1.2.4.2.- La Comunidad Europea y la Educación Ambiental:

The European Community Environmental Education Network.

La Comunidad Europea también tiene su programa en relación al medio ambiente y en él se contempla la Educación Ambiental:

"The promotion of public awareness of environmental problems is also part of the Action Programme and it is in this context that the Community decided to developed a network of pilot schools for the exchange of information and experience in Environmental Education " (84)

84.- UICN Estrategia Mundial para la Conservación. La conservación de los recursos vivos para el logro de un desarrollo sostenido. 1980 página (sin enumerar) apartado 13 de la estrategia.

Esta red de escuelas piloto se estableció en 1977 bajo el patrocinio del "Directorate General for Environment, Consumer Protection and Nuclear Safety of the Commission of the European Communities", y se guía por dos objetivos básicos:

- 1.- Mejorar las prácticas de EA que se llevan a cabo en las escuelas, fomentando la información y cooperación entre ellas.
- 2.- Copilar, experimentar y difundir materiales para la EA.

La primera fase de este programa se llevó a cabo entre los años 1977-1982 en más de veinte escuelas y con niños de nueve a catorce años. En 1982 se inició una segunda fase implicando a 28 escuelas y alumnos de 12 a 18 años. Como recientemente señalaba Anton Trant, director del equipo de la red:

"The idea of the network is both simple and dynamic. Schools from different countries and traditions come into contact and interact with each other. The result is predictable: a greater awareness of what it means to be European" (85)

Actualmente, la difusión de información constituye la preocupación básica de la red, teniéndose proyectadas una serie de publicaciones y, también, el desarrollo de redes locales, regionales y nacionales. (86)

85.- TRANT, Anton "The European Community Environmental Education Network (1977-1984)" en Review of Environmental Education Developments Volumen 12, nº 3, 1984. pp. 3-4

86.- En el marco de esta red se publica la revista "Milieu".
Para mayor información: Anton Trant. Director of the Coordinating Team. CDVEC Curriculum Development Unit, Trinity College, 28 Westland Row. Dublin 2 (Ireland)

En relación a la red de la Comunidad Europea vease también:
"La Red de Educación Ambiental de la Comunidad Europea" en Contacto, Vol. IX, nº 4, septiembre de 1984, pp.4-5 .

CARROLL, Joe "Educación, la inversión más provechosa" en Comunidad Europea nº 198 (Mayo 1983) pp.11-13

1.2.5.- Fuentes documentales, institucionales y bibliográficas sobre Educación Ambiental. Aproximación comentada.

En este apartado me propongo señalar y analizar las más importantes fuentes documentales sobre Educación Ambiental. Para ello divido el capítulo en cinco partes:

- 1.- Repertorios bibliográficos y directorios.
- 2.- Centros de documentación sobre Educación Ambiental.
- 3.- Organismos y asociaciones relacionadas con la Educación Ambiental.
- 4.- Publicaciones periódicas sobre Educación Ambiental o especialmente relacionadas con la Educación Ambiental.
- 5.- Bibliografía seleccionada, con especial atención a la producción española.

1.2.5.1.- Repertorios bibliográficos y directorios.

LOCKARD, J.D. y otros Tendances mondiales de l'éducation relative à l'environnement Documentation et information pédagogiques n° 200. Unesco-Bie, Paris-Geneve, 1976.

Se trata de una versión corregida y aumentada de la bibliografía elaborada para los especialistas reunidos en la Conferencia de Belgrado (1975) y que incluye 320 títulos sobre EA. En el capítulo dedicado al Programa de EA de la Unesco-Pnuma señalo los tópicos entorno a los cuales se clasifican las obras que se reseñan.

STERLINGER, S.R. Environmental Education in Theory and Practice. Council For Environmental Education (C.E.E.), Londres, 1980. (87)

Bibliografía anotada que incluye unos 60 títulos agrupados en dos secciones; teoría y práctica. En el apéndice se señalan una serie de direcciones de organismos e instituciones del Reino Unido relacionadas con la Educación Ambiental.

VARIOS Directory of Environmental Literature and Teaching Aids (DELTA) Council for Environmental Education. Londres, 1979.

DELTA constituye un interesante repertorio de obras, documentos y materiales auxiliares para la enseñanza relacionados con la EA.

VARIOS The Environment: Sources of Information for Teachers Department of Education and Science. Londres 1979 (88)

Publicación del Departamento de Educación y Ciencia del Reino Unido de 132 páginas, y que proporciona no sólo un directorio de organizaciones relacionadas con la Educación Ambiental sino también un interesante ensayo introductorio sobre el tema.

VARIOS Environmental Education. Sources of Information Department of Education and Science. Londres 1981.

Edición actualizada de la obra anteriormente reseñada. En este directorio de las organizaciones del Reino Unido relacionadas con el estudio y protección del medio ambiente se señalan, de cada institución, aquellos aspectos sobre los que pueden proporcionar ayuda a los educadores en sus trabajos sobre Educación Ambiental.

VARIOS Environmental Education Enquiries Council For Envi-

87.- La dirección postal del C.E.E. es; School of Education, University of Reading. London Rd., Reading, RG1 5 AQ.

88.- La dirección postal es; Room 2/11. Information Division, Department of Education and Science. Elizabeth House. York Road. London SE 1 7PH.

ronmental Education and The Conservation Trust. (89) , Londres, 1977 (segunda edición).

Guia de doce páginas en la que se relacionan 179 organizaciones del Reino Unido que de una u otra forma trabajan en el campo del medio ambiente y el conservacionismo. En la página 2 se señalan una serie de tópicos -entre ellos "Environmental Education"- y en relación a ellos se clasifican las organizaciones. 37 de ellas, todas ellas del Reino Unido, desarrollan actividades relacionadas con la Educación Ambiental.

VARIOS Environmental Education Enquiries. Supplement to 2nd. Edition Council for Environmental Education. The Conservation Trust. Londres, 1980.

Suplemento de la guía anteriormente señalada. En él se dan cuenta de los cambios producidos en las organizaciones anotadas en la edición del 77, dándose cuenta de 31 nuevas instituciones.

BERRY, P.S. Guide to Resources in Environmental Education.

The Conservation Trust, Londres, 1980 (octava edición). Desde 1972 se viene publicando esta guía que, dividida en 11 apartados (libros, publicaciones periódicas, juegos, audiovisuales, cursos etc.) ofrece la más completa información sobre los recursos didácticos existentes en el Reino Unido para el desarrollo de la Educación Ambiental. En el mes de agosto de 1980 ya había sido publicado el primer suplemento.

ROTH, R.E./HELGESON, S.L. A Review of Research Related to Environmental Education ERIC/SMEAC. Columbus 1972. (90)

En esta obra se analizan los primeros trabajos que sobre Educación Ambiental se llevaron a cabo en Estados Unidos

89.- La dirección postal de la organización "The Conservation Trust" es; 246 London Rd., Early, Reading, RG 6 1 AJ Reino Unido.

90.- Vease el apartado dedicado a centros de documentación. En él nos ocupamos del ERIC/SMEAC.

de América a partir de 1950.

DISINGER, J.F./LEE, B.M. Directory of Projects and Programs in Environmental Education for Elementary and Secondary Schools. ERIC/SMEAC, Columbus, 1973, 686pp.

Análisis de más de 200 proyectos y programas de EA realizados en los Estados Unidos de América para las escuelas primarias y secundarias.

ROTH, R.E. y otros Environmental Education. Abstracts and Index to Research in Education. 1966-1972. ERIC/SMEAC Columbus, 1974. 293 pp.

En esta obra se incluyen los "abstracts" contenidos en el Research Education (RIE) sobre Educación Ambiental en el periodo 1966-1972. (91)

ROTH, R. E. Review of Research Related to Environmental Education (1973-76) ERIC/SMEAC, Columbus, 1976. 58pp.

Esta obra es un suplemento de la guía publicada en el 72 y que he reseñado anteriormente. En ella no sólo se analizan las investigaciones sobre EA realizadas en los EEUU durante el periodo 1973-76, sino que además se señalan áreas para futuros trabajos.

ROTH, R. y otros Environmental Education: A Bibliography of Abstracts from Resources in Education (RIE) 1973-1975. ERIC/SMEAC, Columbus 1976. 500pp.

Contiene los abstracts incluidos en Resources in Education durante el periodo 1973-75 y referidos a la EA.

DISINGER, John F. (Editor) A Directory of Projects and Programs in Environmental Education ERIC, 1976 (cuarta edición) 330 pp. En esta edición se reseñan más de doscientos trabajos sobre Educación Ambiental.

91.- En relación al RIE vease ERIC/SMEAC en el apartado que dedico a centros de documentación.

DISINGER, J. F. (Editor) A Directory of Projects and Programs in Environmental Education ERIC, Columbus, 1979. 854 pp. Presenta más de 284 sumarios de programas de EA que se han implantado en escuelas de enseñanza media media y superior. La información se ha estructurado y presentado a partir de las siguientes variables; personas implicadas; antecedentes del proyecto; objetivos; materiales utilizados; preparación del profesorado.

GUILLIERIE, Renee / SCHOENFELD?A. Clay An Annotated Bibliography of Environmental Communication. Research and Commentary 1969-1979. ERIC, Columbus, 1979, 115pp.

DISINGER? J.F. y otros Environmental Education: A Bibliography of Abstracts from Ressources in Efucation (RIE) 1976-1977. ERIC/SMEAC, Columbus, 1976. 286pp.

RINEHART, M. y otros (Compilers) Energy Education; a Bibliography of Citations from Current Index to Journals in Education. 1966-1978. ERIC/SMEAC, Columbus, 1979. 152pp.

Relación de las anotaciones aparecidas en el Courrent Index to Journals on Education relacionadas con la "Energy Education".

(92)

RINEHART, M. y otros (Compilers) Energy Education; A Bibliography of Abstracts from Resources in Education from 1966-1978. ERIC/SMEAC, Columbus 1979. 137 pp.

Relación de las anotaciones aparecidas en el Abstracts from Resources in Education y relacionadas con la "Energy Education".

IOZZI, Louis A. (Director) Research in Environmental Education 1971-1980 ERIC/SMEAC Columbus 1981. 431 pp.

Esta publicación fue preparada por la National Comission on

92.- Vid. ERIC/SMEAC en "Centros de Documentación".

Environmental Education Research of the National Association for Environmental Education. En ella se reseñan unos 430 trabajos (libros, tesis, artículos etc.) realizados en los EEUU en la década de los setenta sobre EA.

VARIOS Environment USA: A guide to Agencies, People and Resources. Ann Arbor. Michigan, 1974

En esta obra se señalan las instituciones y personas que, en los EEUU, trabajan en temas ambientales. La dirección postal es; R.R. BOWKER P.O. Box 1807. Ann Arbor, Michigan 48106.USA.

VARIOS International Directory of Institutions Active in the Field of Environmental Education Unesco, Paris 1981
(Edición revisada y ampliada)

VARIOS Répertoire International du personnel actif dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Unesco, Paris, 1977. 104pp.

Existe un suplemento de 20 páginas publicado en 1978. Este repertorio fue elaborado con ocasión de la Conferencia de Estocolmo e informa sobre instituciones que, a mediados de la década de los setenta, trabajaban en el campo de la EA.

VARIOS Directory of Environmental Education Periodicals Unesco, Paris 1984

Este directorio se está preparando en el marco del Programa Internacional de Educación Ambiental Unesco-Pnuma. Su publicación estaba prevista para finales de 1983, sin embargo en Julio del 84 aún no había salido. Lo reseño puesto que se me ha informado que su aparición es eminente.

VARIOS Directory of Environmental Education Projects and Activities. Unesco, Paris 1984

Sobre este directorio hay que señalar lo mismo que hemos escrito sobre el anteriormente reseñado.

WALS, Harry y otros L'Homme face à son environnement. Consejo de Europa, Strasburgo, 1976.

Este trabajo no es ni un directorio ni un repertorio bibliográfico. Sin embargo, lo incluimos en este apartado puesto que en él se estudian las instalaciones o equipamientos para la EA que funcionaban en Europa a mediados de los setenta, proporcionándose gran cantidad de direcciones que pueden ser de gran utilidad para quien se interese por el tema.

VARIOS Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental. Informe final Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo/ Diputación de Barcelona. Madrid/Barcelona 1983.

En octubre de 1983 se celebraron en Sitges las Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental. En el informe final, y también en el volumen en el que se recogen las ponencias y comunicaciones, se incluye el listado de participantes que, a falta de mejores medios, puede servir de directorio de las personas que en España trabajan sobre EA.

FRANQUESA, T. y MONGE, M. "Recursos i materials per a l'Educació Ambiental a l'Estat Espanyol: primera aproximació." en L'Educació Ambiental Quaderns d'Ecologia Aplicada nº6, Diptutació de Barcelona, Barcelona, 1983.

Se recogen y analizan la práctica totalidad de equipamientos (itinerarios; granjas-escuelas; aulas de naturaleza etc.) existentes en España. Se trata, sin duda, del mejor instrumento de información que actualmente se posee en nuestro país.

RUIZ, Antonio Nuestro entorno. Manual de Educación Medioambiental. Penhalon ediciones, Madrid, 1984.

Como los tres últimos trabajos que he reseñado, no se trata de una obra exclusivamente informativa; en el capítulo III, sin embargo, se proporciona información sobre los itinerarios y granjas-escuelas existentes en España.

MORLA, Beatriz Repertorio de publicaciones periódicas sobre medio ambiente. CIFCA, (Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales), Serie "Cuadernos de bibliografía", número 3. Madrid, 1981.

Este repertorio está organizado en dos grandes capítulos; en el primero, las revistas son clasificadas entorno a 20 tópicos entre los cuales se incluye la entrada "Educación". En la segunda parte, las revistas son clasificadas por países.

RECUERDO, Miguel Angel "Bibliografía sobre Ecología y ecologismo" en De Juventud número 10, Junio 1983
páginas 231-250

Relación de textos básicos sobre ecología y ecologismo clasificados en 11 epígrafes: Ecología; Ecología política y pensamiento alternativo; Energía y recursos naturales; Economía y Medio Ambiente; Contaminación; Centrales nucleares; el hombre y su entorno: las ciudades y el urbanismo; el hombre y su entorno: el medio natural; Naturaleza y vida silvestre; Divulgación y educación ambiental.

POL, Enric Psicología del Medio Ambiente Oikos Tau, Barcelona 1981

El capítulo 4 de este libro es un interesante apéndice bibliográfico sobre los siguientes temas: 1.- Psicología ecológica. 2.- Percepción y medio ambiente. 3.- Cognición y medio ambiente. 4.- Valoración del medio ambiente. 5.- Personalidad y medio ambiente. 6.- Adaptación y medio ambiente.

MAGARIÑOS, Antonio "Bibliografía española sobre conservación de la naturaleza" en Información Ambiental número 3 1984. Páginas 43- 48

VARIOS Education relative à l'environnement Documentation et information pédagogiques n° 217. Unesco-Bie, Paris-Genève 1980.

El Bureau International d'Education, a los pocos años de publicarse "Tendances mondiales de l'éducation relative à l'environnement", presenta un nuevo número de "Documentation..." dedicado a la EA en el que se reseñan 335 títulos. En el apartado dedicado al Programa Unesco-Pnuma he analizado este repertorio.

VARIOS Register of Research in Environmental Education
Council for Environmental Education. London 1984

En este trabajo recientemente publicado se pretende dar respuesta a tres cuestiones: 1.- ¿Quién investiga en Educación Ambiental?. 2.- ¿Qué temas se investigan en el campo de la Educación Ambiental?. 3.- ¿Dónde podemos informarnos sobre estos trabajos?.

Alrededor de 200 investigaciones aparecen catalogadas en este volumen, señalándose al autor, título y/o objeto del trabajo, editor y/o persona que pueda proporcionar información. La dirección postal es: Council for Environmental Education. School of Education. University of Reading. London Road, Reading RG1 5AQ

VARIOS Itineraris i escoles de la natura de Catalunya
Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona 1983, 163pp.

Catálogo de equipamientos para la EA en Cataluña. De cada equipamiento se señala: situación; dirección técnica; personas responsables; servicios que ofrece; organización de las visitas; material elaborado y, finalmente, información y reservas.

VARIOS Guia de cases de colònies, albergs, centres d'acollida i escoles de natura

SIPAJ (Servei d'Informació i Promoció d'Activitats Juvenils)
Barcelona 1984.

Otra interesante guía que también incluye equipamientos para la EA en Cataluña. La dirección postal del SIPAJ es: Casp 49, baixos. 08010 Barcelona.

FORCE, Ronald W. "A Bibliometric Analysis of the Literature of Environmental Education" en The Journal of Environmental Education 1978, 9(3). pp.30-34

HOWELL, J.F./OSBORNE, J.S. A Selected and annotated environmental education bibliography for elementary, secondary and post secondary schools

Morehead, Ky., Morehead State University, 1975. 344pp.

VARIOS Outdoor education: a selected bibliography Austin, Tex., National Educational Laboratory Publishers, 1976. 199pp.
(Microficha ERIC ED 118306 del Clearinghouse on Rural Education and Small Schools)

1.2.5.2.- Centros de documentación sobre Educación Ambiental.

No me extenderé en la descripción de servicios nacionales e internacionales que proporcionan información y documentación educacionales. Son numerosos y, por otra parte, existen una serie de publicaciones de fácil acceso que dan cumplida información sobre ellos (93). Señalaré pues, de forma telegráfica, aquellos servicios que considero de mayor utilidad, dejando constancia que sólo el Educational Resources Information Center mantiene una sección para el tema de la EA.

Documentation and Information Unit of the International Bureau of Education
 Palais Wilson, 1211
 Genève 14 (Suiza)

93.- Entre estas publicaciones remarcaría: -Directory of Educational Documentation and Information Services/ Répertoire des services de documentation et information sur l'éducation/ Repertorio de servicios de documentación e información educacionales. (La cuarta edición es de 1982).
-Directory of educational research institutions/Répertoire des institutions de recherche en éducation/Repertorio de instituciones de investigaciones educacionales.
 Estas dos obras han sido publicadas por la Unesco en la colección titulada IBEDATA.

Dokumentationszentrum des Unesco Instituts für Pädagogik
Feldbrunnenstr. 58.P.O.B. 132153, D-2000
Hamburg (República Federal de Alemania)

Centre National de Documentation Pédagogique
29, rue d'Ulm
75230 Paris, Cedex 05

Statens Psykologisk-Pedagogiska Bibliotek
Hagagatan 23 A, P.O. Box 23099, S 104 B5
Stockholm (Suecia)

National Foundation for Educational Research in England
and Wales

The Mere, Upton Park
Slough, Berks SL1, 2DQ (Reino Unido)

Documentation Centre for Education in Europe
Council of Europe
67006 Strasbourg Cedex (Francia)

Educational Resources Information Center (ERIC)

Se trata de un importantísimo centro de documentación dirigido por el National Institute of Education (NIE) del Department of Education de los EEUU. Este centro está organizado en 16 sedes especializadas cada una de ellas en una determinada área de las Ciencias de la Educación (94).

94.- Las áreas de este centro así como las instituciones encargadas de cada una de ellas son las siguientes; -Adult, Career, and Vocational Education (The Ohio State University). -Counseling and Personnel Services (University of Michigan). -Educational Management (University of Oregon). -Elementary and Early Childhood Education (University of Illinois). -Handicapped and Gifted Children (Council for Exceptional Children). -Higher Education (George Washington University). -Information Resources (Syracuse University). -Junior Colleges (University of California at Los Angeles). Languages

Desde 1960 la Ohio State University alberga el Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education (ERIC-SMEAC).

Cada uno de los centros del ERIC localiza y obtiene documentos relacionados con su tema de especialización. Mensualmente los materiales procesados son anunciados en Resources in Education (RIE) y el Current Index to Journals in Education (CIJE). (95)

Además de información, el ERIC/SMEAC proporciona una serie de servicios de los cuales reseño los más importantes: -ERIC SMEAC Information Bulletins (96) (Se publican cuatro nú-

and Linguistics (Center for Applied Linguistics). -Reading and Communication Skills (National Council of Teachers of English). -Rural Education and Small Schools (New Mexico State University). -Sciences, Mathematics, and Environmental Education (The Ohio State University). -Social Studies/Social Science Education; Teacher Education (American Association of Colleges for Teacher Education). -Tests, Measurement, and Evaluation (Educational Testing Services); -Urban Education (Teachers College, Columbia University).

La dirección postal del ERIC/SMEAC es: ERIC/SMEAC Information Reference Center. The Ohio State University. College of Education. 1200 Chambers Road, 3rd. Flr. Columbus. Ohio 43212 (USA)

95.- Para la suscripción a Resources in Education (RIE) la dirección postal es: Superintendent of Documents. U.S. Government Printing Office. Washington, D.C. 20402. Para la suscripción a Current Index in Education (CIJE) la dirección postal es; The Oryx Press. 2214 North Central At Encanto. Phoenix, Arizona 85004.

Las revistas más importantes cuyo contenido es revisado e incluidas sus referencias en el CIJE son las siguientes: -Environment and Behavior. -Environmental Science and Technology -Journal of Environmental Education. - Journal of Environmental Health. -Journal of Population. -Urban Design -Natural History. -Conservationist. -CERES. -Alternatives. -Nature Study. -American Biology Teacher. -Australian Science Teachers Journal. - Education in Chemistry. -Education in Science. -Educational Research and Methods. -European Journal of Science Education. -Journal of Biological Education. - Journal of Chemical Education. - Journal of College Science Teaching. -Journal of Research in Science Teaching. - School Science Review. -Science and Children. -Science Education. - Science Teacher. -Studies in Science Education.

ERIC publica los trabajos de las reuniones y conferencias de las siguientes asociaciones relacionadas con la EA; National

meros anuales). -ERIC/SMEAC Fact Sheets for Environmental Education. Los números publicados son: 1981: 1.- Environmental Education Program Evaluation. 2.- Simulation Activities for Environmental Education. 3.- Learning Activities for Environmental Education. 4.- The State Education Agencies and Environmental Education. 1982: 1.- Interdisciplinary Environmental Education. 2.- Marine and Aquatic Education. 3.- Population Education.

-Publicación de libros. ERIC/SMEAC ha publicado más de 50 títulos relacionados con la EA. (97)

Association for Environmental Education(NAEE); Alliance of Environmental Education; State Environmental Education Coordinators Association.

96.- El ERIC/SMEAC Information Bulletin no lo he incluido en el apartado dedicado a publicaciones periódicas.

97.- Los títulos que he considerado más relevantes los he incluido en el apartado de bibliografía seleccionada.

1.2.5.3.- Organismos y asociaciones relacionadas con la Educación Ambiental.

National Association for Environmental Education (NAEE)
Asociación de profesores e investigadores relacionados con la Educación Ambiental. Anualmente publican la revista Environmental Education. Para mayor información dirigirse a: Mr. N. Farmer (Information Officer N.A.E.E.) 17 Westbourne Road, Sheffield S10 2QQ). Otra dirección es; The General Secretary. National Association for Environmental Education. D.G. Alexander. Education Office. Country Hall. Bedford. En relación a las publicaciones de la NAEE hay que dirigirse a: NAEE Publications. Environmental Studies Unit. Rodbaston. Penkridge. Stafford, ST19 5PH. Reino Unido

Council for Environmental Education (CEE)

Asociación que agrupó a diversos colectivos relacionados con la EA. El CEE elabora y publica dos importantes obras; DELTA. The Directory of Environmental Literature and Teaching Aids, y REED. Review of Environmental Educa-

tion Development.

La dirección postal del CEE es: Council for Environmental Education. School of Education. University of Reading. 24, London Road. Reading RG1 5AQ (Reino Unido).

Geographical Association (GA)

Asociación profesional de profesores de Geografía. Publican la revista Geography en la que regularmente se incluyen artículos sobre EA, especialmente referidos a entornos urbanos.

La dirección postal es: The Administrative Secretary. The Geographical Association. 343, South Fulwood Road. Sheffield S10 3BP

The Society for Environmental Education (SEE)

Asociación inglesa que publica la revista SEE, organiza conferencias y edita materiales didácticos sobre EA.

La dirección postal es; Brian Barret, Secretary. 33, Mallory Crescent. Fareham, Hants (Reino Unido).

UNESCO

Para cualquier información referida al Programa Internacional de Educación Ambiental Unesco-Pnuma, al que he hecho referencia en anteriores capítulos, hay que dirigirse a la dirección postal siguiente:

Sección de Educación Ambiental. División de enseñanza pre-universitaria de las Ciencias y la Tecnología. Unesco, 7, place de Fontanoy. 75700 Paris.

Asociación Australiana de Educación Ambiental

Esta asociación se creó en 1979 y regularmente publica un boletín informativo. Para mayor información dirigirse a:

Mr. Jim Wilson. School Forestry Branch. 234 Queensberry Street. Carten. Victoria 3053. Australia.

Fondation Universitaire Luxembourgeoise

Esta fundación, especializada en "la esfera de los estudios ambientales y de la psicopedagogía", organiza cursos de verano para profesores y otro personal interesado. La dirección postal es:

Rue des Déportés 140. Arlon 6700. Bélgica.

Conseil Québécois de l'Environnement

Esta institución publica el boletín De toute urgence y aglutina especialistas en EA. La dirección postal es: C.P. 39. Sillery. Quebec G1T 2P7

Environmental Studies Association of Victoria

Asociación australiana que desde 1972 participa y organiza actividades de EA. Publica el boletín ESAF NEWS. La dirección postal es:

324 William Street. Malbourne 3000. Australia.

Curriculum Development Centre

Organización también australiana que trabaja en temas de EA. La dirección postal es:

Curriculum Development Centre. P.O. Box 52. Dickson, Act 2602. Australia.

Farnborough College of Technology

Esta institución inglesa organizó, juntamente con la Institution of Environmental Sciences, la primera Conferencia Europea de Educación Ambiental, celebrada en Londres en 1977. La dirección postal es:
Boundary Road. Farnborough, Hampshire. Reino Unido.

Institution of Environmental Sciences (IES)

Entre otras actividades, el IES organizó, en julio de 1979, un seminario nacional para estudiar y debatir los trabajos de la Conferencia de Tbilisi. La dirección postal es:
14 Princes Gate. London SW 7. Reino Unido.

Federación Internacional de Jóvenes para el Estudio y la Conservación del Medio Ambiente (IYF)

Organización juvenil que realiza múltiples actividades para la protección del medio. Su programa educativo puede consultarse en la publicación Taraxacum (Abril-junio 1979). La dirección postal es:
IYF (International Youth Federation) Klostermollevej 48, Voerladegard, DK 8660. Skanderborg. Dinamarca.

EGIS Environmental Information Service. EGIS education
Institución benéfica que publica materiales de enseñanza sobre la EA y proporciona información sobre aspectos del medio ambiente. La dirección postal es: North Lodge, Elswick Cemetery. Newcastle Upon Tyne NE 4 8DL. Reino Unido.

Field Studies Council

Organización privada no lucrativa que participa en actividades de EA desde 1946. Organiza cursos en nueve centros de Inglaterra y Gales sobre temas ambientales. La dirección postal es:

Preston Mondford. Mondford Bridge. Shrewsbury SY 4 1DX.
Reino Unido.

Centre for Environmental Education, Inc.

Asociación norteamericana que publica el EE Report. La dirección postal es:

1925 K Street. NW, Washington, DC 20006. USA

Office of Environmental Education (OEE)

Se trata de la Oficina de Educación Ambiental creada en los EEUU a partir del Environmental Education Act. En 1981, como señalo en capítulos anteriores, la administración republicana cerró esta oficina. Se puede obtener información escribiendo a:

U.S. Office of Education. Washington, DC 20202. USA

Centro Europeo de Información para la Conservación de la Naturaleza.

Este organismo depende del Consejo de Europa y tiene por objetivo informar sobre la situación del medio así como de las medidas tomadas para su protección. La dirección postal es:

B.P. 431. 67006 Strasbourg Cedex. Francia.

El Centro... publica un boletín mensual titulado Hechos Nuevos y una revista trimestral Naturopa. Las dos publicaciones son útiles para informarse especialmente de las actividades del Consejo de Europa.

Conseil International d'Education Mésologique des Pays
de Langue Française (CIEM)

Su dirección postal es:

Secretariat CIEM. C.P. 39. Sillery. Quebec, GIT 2P7.
Canada.

Union Internacional para la Conservación de la Naturaleza
y sus Recursos (UICN) Comisión de Educación.

La dirección postal es:

Director Ejecutivo. Comisión de Educación. UICN 1196.
Gland (Suiza)

The Conservation Trust

Institución inglesa creada en 1970 con la finalidad de pro-
mover el conocimiento de la problemática ambiental. La
dirección postal es:

246 London Road. Earley, Reading, RG6 1 AJ (Reino Unido)

Institución para la Educación Ambiental y Defensa de la
Naturaleza

Grupo español recientemente creado. Su dirección postal es:
Apartado 15.007. Madrid.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el
Caribe.

Esta oficina regional de la Unesco viene trabajando re-
gularmente sobre temas relacionados con la EA. La di-
rección postal es:

Consejero en Educación Ambiental. C/O OREALC. Casilla de
correos 3187. Santiago. Chile.

Fondation pour l'Éducation à l'environnement en Europe
(FEEE)

La FEEE es un organismo nuevo, se creó en 1982, que se inspira "des concepts en matière d'Education à l'Environnement formulés dans le cadre du Conseil de l'Europe, de l'Unesco/Pnue, de la CEE et de la OCDE". Las actividades de la FEEE pueden sintetizarse en siete grupos: 1.- Programas de Educación Ambiental. 2.- Intercambios. 3.- Sesiones de formación. 4.- Seminarios 5.- Investigaciones. 6.- Documentación. 7.- Asesoramiento.

La dirección postal es:

FEEE. 2 rue de Washington. 75008 PARIS

American Society For Environmental Education (ASEE)

Publica la revista trimestral The Environmental Education Report and Newsletter.

Su dirección postal es: P.O. Box 800. Hanover N.H. 03755
USA

National Wildlife Federation

Esta organización norteamericana cuenta con un departamento relacionado con la EA. La dirección postal es:

The National Wildlife Federation

Conservation Education Department

1412 16th Street, NW, Washington, DC 20036

Inter-action Fund

Organización independiente del Reino Unido creada en 1968 "to explore ways in which the creative arts could be applied to the resolution of social and environmental problems of the inner-cities". Entre los trabajos de EA realizados por Inter-action cabe subrayar el patrocinio de instalaciones como la Kentish Town City Farm, creada en 1972. En relación a esta asociación vease: "Inter-action's Environemtnal Programmes" en Review of Environemntal Education Developments REED Vol. 12, nº3

(1984) pp. 4-6

International Centre For Conservation Education (ICCE)

Asociación creada en junio de 1984 con el propósito de "to provide a global focus for practical conservation education activities in developing countries. Its broad range of skills and services represent the culmination of more than a decade of experience and the centre will consolidate and expand work carried out since 1975 by the WWF IUCN International Education Project".

Las actividades del ICCE se desarrollan en cuatro grandes áreas: 1.- Servicio de asesoramiento para la implantación de programas nacionales de conservación. 2.- Organización de cursos y seminarios. 3.- Elaboración de materiales educativos. 4.- Organización de equipos móviles para realizar actividades de EA.

La dirección postal del ICCE es:

The Director, ICCE
Greenfield House, Guiting Power
Glos. GL54 5TZ
Reino Unido

Rare Inc.

Se trata de una organización no lucrativa de los EEUU que desarrolla actividades educativas en países latinoamericanos siguiendo las orientaciones de la estrategia mundial de la conservación.

Los principales objetivos de Rare son:

"-To improve understanding of natural science concepts in relation to principles of natural resource management; and
-To guide and motivate teachers and students to actively participate in the proper management and use of their natural resources."

Entre los programas que se han desarrollado bajo la dirección de Rare, cabe subrayar el Resource Management Education Program llevado a cabo en diversos países iberoamericanos.

La dirección postal de Rare es:

Rare Inc.

1601 Connection Ave, N.W.

Washington. DC 20009

Center for Human Environments

Vid. apéndice documental del capítulo sobre Pedagogía
Urbana.

1.2.5.4.- Publicaciones periódicas sobre Educación Ambiental
o relacionadas con el tema.

REED (Review of Environmental Education Developments)

Boletín que empezó a publicarse en 1973 y que edita el Council for Environmental Education. La dirección postal es:

Council for Environmental Education. School of Education.
University of Reading. London Road. Reading RG 1 5 A.Q.
Reino Unido.

BEE (Bolletin of Environmental Education)

Revista mensual publicada desde 1971 por la asociación Education Unit of the Town and Country Planning Association. Esta publicación constituye una interesante guía para educadores sobre teoría y práctica de la EA, centrándose especialmente en el medio ambiente urbano y en problemas ecológicos en general. La dirección postal es:

The Education Unit. Town and Country Planning Association.
17, Carlton House Terrace. London SW1Y 5AS. Reino Unido.

Contacto (Boletín de Educación Ambiental Unesco-Pnuma)

Boletín del programa internacional que sobre EA lleva a cabo la Unesco. El boletín se empezó a publicar en 1976. La dirección postal es:
Sección de Educación Ambiental. Unesco. 7, place de Fontenoy. 75700 Paris.

Journal of Environmental Education

Su dirección postal es: Heldref Publications
4000, Albermarle Street. NW Suite 302. Washington DC 20016
USA

Environmental Education

Revista publicada por la National Association for Environmental Education. La dirección postal es: P.D. Neal. Perry Common School. Faulkners Farm Drive. Erdington. Birmingham B23 7 XP. Reino Unido. Otra dirección postal es: N.A.E.E. Publications. Environmental Studies Unit. Rodbaston. Penkridge. Stafford, ST 19 5PH.

Environmental Education Reports

Revista publicada por Centre for Environmental Education Inc.. La dirección postal es:
Suite 206. 1929 K Street. NW Washington DC 20006.USA

WALLACEANA

Boletín regional de noticias sobre EA especializado en ecología tropical. La dirección postal es:
J.I. Furtado. Zoology Department. Faculty of Science. University of Malasya. Kuala Lumpur. Malasia

Environmental Education and Information

Esta revista de periodicidad trimestral empezó a publicarse en 1981 y en 1983 estaba interrumpida su salida. La dirección postal es:

Taylor and Francis Ltd. 4, John Street. London WC 1N 2ET
Reino Unido.

Childhooch City Newsletter

Revista trimestral publicada desde 1974 y que recoge artículos sobre el medio -en sus diversas perspectivas- y los niños. Esta publicada por el Center for Human Environments de la Universidad de Nueva York. Concretamente, los números 9 y 10, editados en 1977, están dedicados a la EA en un medio urbano. La dirección postal es:
Center for Human Environments. CUNY/Graduate Center. 33 West 42nd Street, New York. NY 10036

Environmental Education. Reports and newsletter

Revista de periodicidad trimestral que edita la American Society for Environmental Education. Wheeler Professional Park. P.O. Box 800. Hanover. NH 03755.

MAZINGIRA. REVISTA INTERNACIONAL SOBRE MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO.

"Mazingira" (palabra que en swahili, una lengua africana, significa medio ambiente) es una revista trimestral que recoge los más importantes acontecimientos del Pnuma (Programa del medio ambiente de las Naciones Unidas) Su dirección postal es:

Información Ambiental

Publicación de la Dirección General del Medio Ambiente del MOPU y que se propone "divulgar entre quienes sientan inquietud por la naturaleza, las medidas que puedan prevenir, combatir o remediar los males que ésta sufre".

La dirección postal es:

Paseo de la Castellana 67. Madrid 3.

Bulletin pour l'Education Environnementale en Europe (BEEE)

En 1982 el Consejo de Europa creó la Fundación para la Educación Ambiental en Europa. Entre los proyectos de esta fundación esta la creación del BEEE, muy probablemente cuando el lector lea estas páginas ya habrá salido el primer número.

Para la dirección postal vease apartado de organismos e instituciones.

The Environmentalist

El primer número de esta revista apareció en la primavera de 1981, es de periodicidad trimestral y esta destinada "a todos los profesionales que se ocupan de la educación, capacitación y comunicación en todas las esferas de la protección ambiental". Su dirección postal es:

Elsevier Sequoia S.A. P.O. Box 851. CH-1001. Lausana 1. Suiza.

La Naturaleza y sus recursos

Esta revista trimestral no esta especializada en temas

de Educación Ambiental. Sin embargo proporciona interesantes informes y trabajos sobre el medio ambiente que pueden ser especialmente útiles para actualizar contenidos curriculares. La dirección postal; dirigirse a la Unesco.

Biocenosis

Publicación trimestral sobre EA. Su dirección postal es: Programa de Educación Ambiental. Universidad Estatal a Distancia. Ap. 2 Plaza González de Viquez. San José. Costa Rica.

QUERCUS.Observación, estudio y defensa de la naturaleza.

Se trata de una revista especializada en temas relacionados con la naturaleza. Empezó a editarse en 1981 y se publica cinco veces al año. En el número 13 (abril/mayo 1984) se inició una sección dedicada a experiencias de Educación Ambiental. La responsable de esta sección es Isabel Miranda-María Novo. La dirección postal es: Revista Quercus. C/ Hartzenbusch, nº 17, 3ª izd. Madrid 10

Conservation Education Association Newsletter

La dirección postal es;
Soil Conservation Service. Box 6567, Fort Worth. TX 84102
USA

Pour une éducation à l'environnement

Copatrocinada por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Estado del Medio Ambiente de Francia, esta revista, de periodicidad bienal, empezó a publicarse a mediados del 84. Va destinada a profesores de todos los niveles y su dirección postal es; Centre Européen d'éducation à l'environnement. 05600 Montdauphin, Francia

Contemporary Issues in Geography and Education

Journal of the Association for Curriculum Development
in Geography. La dirección postal es:

The Geography Department
London University Institute of Education
20 Bedford Way
London WC1

Ecointercambio

Publicación trimestral que informa sobre actividades de
EA en América Latina. La dirección postal es:

RARE
1601 Connection Ave. ,N.W.
Washington, DC 20009
USA

The Science Teacher

Publicada por la National Science Teachers Association.
La dirección postal es: 1742 Connecticut Ave N.W.
Washington, D.C. 20009. USA

Council on Outdoor Education Newsletter

Publicada por la American Alliance for Health, Physical
Education, Recreation and Dance. Council on Outdoor Edu-
cation. 1900 Association Dr., Reston, VA 22091 USA

Milieu

Publicación periódica, portavoz del European Community Envi-
ronmental Education Network. Para mayor información:
Anton Trant. Director of the Coordinating Team.
CDVEC Curriculum Development Unit. Trinity College,
28 Westland Row. Dublin 2, Ireland.

Journal of Outdoor Education

Publicada por: Northern Illinois University. Department of
Outdoor Teacher Education. Taft Field Campus, Box 209
Oregon, IL 61061

1.2.5.5.- Bibliografía seleccionada, con especial atención a la producción española.

En las páginas siguientes presento una breve bibliografía sobre Educación Ambiental, en la que he intentado incluir las obras más importantes así como la práctica totalidad de referencias en lenguas españolas.

ALLES, J./CHIBA, A. "La EA. en los niveles preescolar y primario" en VARIOS Tendencias de la EA. Op.cit. pp. 91-113 (Vid.apartado 1.2.1. del capítulo II)

ALDRIDGE, D. Grand livre de l'éducation à l'environnement Geo Abstracts. Norwich 1981 (Vid.apartado 1.2.1. del capítulo II)

ARNAIZ, Carlos/BRAGADO, Jesús y otros Madrid para la Escuela Acción educativa, Madrid 1983

ABRAHAM, Herbert J. Los problemas mundiales de la escuela. Unesco. Colección Estudios y documentos de educación. Paris, 1982.

La finalidad de este trabajo consiste en presentar sugerencias prácticas sobre la enseñanza relativa al sistema de las Naciones Unidas, conjuntamente con los problemas del mundo actual: la paz; el desarme; derechos humanos; población; pobreza; medio ambiente...

AGULLO, A. y otros "El paper del mestre a l'escola de la natura Les Guilleries" en VARIOS Comunicaciones y ponencias. Primeras jornadas sobre Educación Ambiental. Op. cit. pp.1-4

AULI I MELLADO, E. "La educación ambiental y el medio ambiente urbano en el ayuntamiento de Barcelona" en VARIOS Comunicaciones y ponencias. Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental. Op. cit. pp.35-39

ALBRITTON, B. y otros The Monte Sano Enviromental Experience. A curriculum Activity Guide 1978-79. Huntsville Huntsville City Schools. 1979 Vid. Apartado 1.2.3. del capítulo II

ARBUTHNOT, Jack "The Roles of Attitudinal and Personality Variables in the Prediction of Environmentand Behavior and Knowledge" en Enviroment and Behavior 1977, 9(2) pp.217-232.

Se trata de los resultados de una investigación que tenía por objetivo explorar las relaciones entre diversas características de la personalidad y actitudes en relación al medio ambiente.

BAKER, Milton R./RODNEY L. Doran/SARNOWSKI, Alfred A. "An Analysis of Enviromental Volues and their relation to general volues" en The journal of Enviromental Education 1978, 10 (1), pp.35-40

BART, William M. "A Hierarchy Among Attitudes Toward the Enviroment" en The Journal of Enviromental Education 1972, 4(1) pp.1014

BURRUS-BAMMEL, Lei Lane "Information's Effect on Attitude: A Longitudinal Study" en The Journal of Enviromental Education 1978, 9 (4) pp.41-50

BURRUS-BAMMEL, Lei Lane "Measuring Attitudes Toward Environmental Issues: The Semantic Differential Technique. The Case of Hunting" en VARIOS Current Issues VI. The Yearbook of Environmental Education and Environmental Studies ERIC, Ohio 1980 pp265-280

BRUVOLD, William H. "Belief and Behavior as Determinants of Environmental Attitudes" en Environment and Behavior 1973, 5(2) pp.202-218

BRYANT, Covey K. y HUNGERFORD, Harold R. "An Analysis of Strategies for Teaching Environmental Concepts and Values Clarification in Kindergarten" en The Journal of Environmental Education 1977, 9(1) pp.44-49

BANATHY, B.H. y otros The Institutionalization of Environmental Education in the Journal Education Sector: A general Model. Seaside. National Teaching Systems 1978-1980. Vid. Apartado 1.2.3. del capítulo II

BANATHY, B.H. y otros The Design of Environmental Education Delivery Systems: A Procedural guide. Seaside. National Teaching Systems 1978-1980. Vid Apartado 1.2.3. del capítulo II

BANATHY, B.H. y otros Case Studies of the Institutionalization of Environmental Education Seaside. National Teaching Systems. 1978-1980. Vid Apartado 1.2.3. del capítulo II

BLACK, J.G. y otros The Monte Sano Environmental Experience. Teachers. Curriculum Guide 1979-1980 Huntsville. Huntsville City Schools 1980. Vid. Apartado 1.2.3. del capítulo II

BOTKIN, J. y otros Aprender, horizonte sin límites Editorial Santillana. Madrid 1978. Vid. apartado 1.4.2. del capítulo II

BLOT, Bernard/FERRAN, Pierre y otros Enseignants et élèves à l'école de l'écologie Les éditions ESF, Paris 1979
Como afirman los autores en la página 15: " il s'agit ici d'une ouvrage destiné à expliciter les raisons d'une

introduction de l'écologie à l'école; de rappeler que cette initiative s'inscrit dans une approche globale... enfin de proposer une mise en oeuvre au moyen de certains thèmes d'activités appropriés".

BARNEY, Gerald (Director) El mundo en el año 2000 Edit, Tecnos, Madrid 1982

La Educación ambiental tal como hoy se desarrolla tiene uno de sus antecedentes en la serie de informes y estudios que aparecen desde finales de la década de los sesenta y que analizan la situación de nuestro planeta y su futuro; The Global 2000. Report to the President es uno de los más importantes de estos estudios. Vid. Apartado 1.4.2. del capítulo II

BENAYAS, J. y LUCIO, J.V. de "Aspectos sensitivos y afectivos del acercamiento al medio natural" en VARIOS, Comunicaciones y Ponencias. Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental Op.cit.pp.46-49

BENNET, D. "La evaluación del aprendizaje en la Educación ambiental" en Perspectivas Vol.VIII, nº 4, 1978 Vid.apart. 1.2.1. del capítulo II

BOWMAN, Mary Lynne/COON, Herbert L. Recycling: activities for the classroom ERIC, Ohio, 1978. 154 páginas

BOWMAN, Mary Lynne/DIDINGER, John F. Land Use Management: Activities for the Classroom. ERIC, Ohio 1977. 260 páginas Como indican los títulos de estas dos obras, se trata de dos repertorios de actividades didácticas en relación al reciclaje y a la ordenación del territorio.

BAKER, T.M./REIHER, J.F. Equinox: a model for the environmental education curriculum for kindergarten through grade twelve in Delaware's schools Dover, Del., Delaware State Department of Public Instruction, 1975. 88pp. (ERIC, ED 123 034)

BUZZATI-TRAVERSO, A. "Algunas ideas sobre los principios generales de la Educación Ambiental" en VARIOS Tendencias de la Educación Ambiental Op.cit.pp.15-25

BRIGHT, I. Using the Local Environment. A contribution Towards Environmental Education Conservation Trust. Earley 1975 (Hay una reedición de 1979)
Obra ciclostilada de sólo 35 páginas y dividida en nueve capítulos y un apéndice. Se analizan las posibilidades de utilización del entorno de la escuela para el logro de los objetivos de la EA.

BURTON, J. Teaching about Resources. A Contribution towards Environmental Education. Conservation Trust. Londres 1975, 21pp.

En este pequeño trabajo se analiza el problema de los recursos y se señalan técnicas para introducir este tema en la escuela primaria y secundaria. Al final, se proporciona una lista de materiales didácticos que sobre el tema existen en el mercado inglés.

BERRY, P.S. National Survey into Environmental Education in secondary schools The Conservation Trust. Londres 1974 (Reimpresión en 1976)

BRETON, F./FOLCH, R. y otros "Gestió pública i educació ambiental: el cas de la Diputació de Barcelona" en VARIOS L'Educació Ambiental Quaderns d'Ecologia Aplicada, nº 6. Op.cit.

BARRIO DEL CAMPO, J.S. "La investigación educativa, base de un programa de EA: Proyecto ANIDA" en VARIOS Comunicaciones y Ponencias. Primeras Jornadas sobre EA Op.cit. pp.43-46

CAPURRO, L.F. Formación de docentes en EA para escuelas primarias y secundarias en instituciones para profesores en formación o en servicio. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile 1979. Vid. Apart. 1.2.1. del cap. II

CARSON, S. McB (Editor) Environmental Education. Principles and Practice. Edward Arnold. Londres, 1978

CASTAN, B./LARRECHEA, J.A. "Medio ambiente y Educación" en Boletín Informativo del Medio Ambiente (BIMA), nº11, Julio/Setiembre de 1979

Tras una muy breve introducción teórica -fundamentada en los postulados de la Conferencia de Tbilisi- se describe el programa de EA para la EGB elaborado por el Ministerio de Educación y la Dirección General del Medio Ambiente.

CAPEL, H./MUNTAÑOLA, J. Aprender de la Ciudad. Fichas para un proyecto de didáctica del medio ambiente Edit. Etsab, Barcelona 1977

CAPEL, H./MUNTAÑOLA, J. Actividades didácticas para los 8-12 años de edad Oikos-Taus, Colección Didáctica del medio ambiente. Barcelona 1981

Se trata de una nueva edición del trabajo Aprender de la ciudad anteriormente reseñado. Se presentan más de 30 fichas que, en palabras de los autores, "son esencialmente un guión de actividades individuales o colectivas con una parte para el alumno y otra para el profesor". Las fichas están ordenadas en tres grandes grupos de actividades: 1.- Grupo de fichas de síntomas o de reconocimiento, cuya finalidad es ayudar al niño a que aprenda a leer y a escribir el medio ambiente. 2.- Grupo de fichas de diagnóstico con las que se intenta desarrollar el sentido crítico y 3.- Grupo de fichas de prescripciones en las que se trata que los alumnos planteen y elijan transformaciones en el medio. Las actividades hacen referencia al medio urbano.

CARROLL, Joe "Educación, la inversión más provechosa" en Comunidad Europea nº 198 (mayo 1983) pp.11-13.

En este artículo se describe el programa de EA de la Comunidad Europea.

CARMEN, L.M. del "Aspectos metodológicos de la Educación Ambiental" en VARIOS Ponencias y Comunicaciones. Primeras Jornadas sobre EA. Op.Cit.pp.69-73

CATALAN FERNANDEZ, A./CATANY, M. y VERD, J.M. "Las enseñanzas de Ciencias Naturales en Bachillerato y la Educación Ambiental" en VARIOS Ponencias y Comunicaciones. Primeras Jornadas sobre EA. Op.cit.pp.73-76

CATALAN, A./catany, M./VERD, J.M. "Abast de l'Educació Ambiental" en VARIOS Ponencias y Comunicaciones. Primeras Jornadas sobre EA. Op.cit.pp.76-79.

CEROVSKY, J. "Recursos didácticos para la EA" en VARIOS Tendencias de la Educación Ambiental Op.cit.pp.71-91

COOK, R.S./WEIDNER, E.W. "La EA para estudiantes del tercer ciclo de la enseñanza general" en VARIOS Tendencias de la Educación Ambiental

CANAL, P. y otros Ecología y escuela. Teoría y práctica de la Educación Ambiental Laia. Barcelona 1981
Colección Libros Cuadernos de Pedagogía nº 10

COLOM, A.J./SUREDA, J. Hacia una teoría del medio educativo. Bases para una Pedagogía Ambiental. ICE Universidad de Palma. Palma 1980

Reflexión teórica sobre las implicaciones pedagógicas de la consideración e integración por parte de las Ciencias de la Educación de las preocupaciones, desarrollos y esquemas de las llamadas Ciencias Ambientales

CORNELL, J.B. Vivir la naturaleza con los niños Ediciones 29. Barcelona, 1982

Esta obra, publicada originariamente en 1980 en los USA, describe 42 juegos por medio de los cuales se pretende inculcar en los niños una más amplia comprensión de la naturaleza.

COON, Herbert/BOWMAN, M.L. Environmental Education in the Urban Setting: Rationales and Teaching Activities ERIC. Ohio, 1976 208 páginas

COON, H./PRICE, Charles L. Water-Related teaching Activities ERIC, Ohio 1977 149 páginas

COON, H/ DISINGER, J.F. Energy Education Programs. Elementary School Programs and Resources ERIC Ohio 1979

- COLOM, A.J. "Educació i Territori. Perspectives didàctiques a través de models territori-culturals" en ALZINA, J. y SUREDA, J. La nostra història. Elements didàctics per a l'estudi de la Història a partir del medi Op.cit, pp. 7-20
- COLOM, A.J. "Pedagogia Ambiental" en Diccionario de Ciencias de la Educación Edit. Santillana. Madrid 1983, Tomo II
- COLOM, A.J. "Concepto de Pedagogia Ambiental" en VARIOS Teoria de la Educació I Edit. Límites, Murcia 1983
- COHEN, Michael R. "Environmental Information Versus Environmental Attitudes" The Journal of Environmental Education 1973; 5(2) pp. 5-8
- CINTAS, R. "La Educación Ambiental en el parque de Doñana" en Cuadernos de Pedagogía 117(1984) pp. 35-37
- COON, H./DISINGER, J.F. Energy Programs, High School Programs and Resources ERIC, Ohio 1979 44 páginas
- CONTRERAS, J. "Antropología ecológica y percepción del medio" en VARIOS Ecología i Educació Op.cit. pp. 27-36
- COSTA, P. y FRUTOS, J. "Proyección de los movimientos ecologistas en las sociedades occidentales" en De juventud nº 10 1983 pp. 13-31
- CANO, G. "Las reservas sobre la educación ecológica o el ambiente en las escuelas" en VARIOS Ecología i Educació Op.cit. pp. 95-99
- CARTER, P.G. "Les écoles urbains et l'éducation mésologique générales" en VARIOS Seminaire international sur l'Education mésologique dans un cadre strictament urbain. Rapport final op.cit
- CARTER, P.G. "L'éducation mésologique dans un cadre strictament urbain" en VARIOS Séminaire international sur sur l'Education mésologique dans un cadre strictamet urbain Op.cit.
- CASTELLS, M. "La escola de la natura de Osona. Una via de aproximación al entorno natural" En El País 8 noviembre 1983

- DUNYO, S./PEREZ-BASTARDAS, A. "El treball a l'Hort" en Guix nº 86 (1984) pp. 25-28.
- DOMINGEZ, Francisco y ESTEVEZ, Fenando "La Educación en la ecología: el escultismo" en De Juventud nº 11, septiembre 1983, pp193-205
- DEUNFF, J. (Coordinador) L'enfant et l'environnement Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques (INRDP) París 1973
- DISINGER, J./BOWMAN, M.L. Environmental Education 1975 A State by State Report ERIC Ohio 1975 319 pp.
- DEBESSE, M.L. El entorno en la escuela: una revolución pedagógica Fontanella, Barcelona 1974
- DAUBOIS, J. La ecología en la escuela Edit. Kapelusz Buenos Aires 1976
- DYASI, H. "Cooperación internacional y regional para la EA" en Perspectivas nº 4 vol. VIII, 1978
- DUBOS, René/WARD, B. Una sola tierra. El cuidado y conservación de un pequeño planeta F.C.E. 1972 Vid. 1.4.
- DELUCA, Frederick P. y otros "Environmental Education and the Interrelationships among Attitude, knowledge, Achievement, and Piagetian Zevels" en VARIOS Current Issues IV ERIC, Ohio 1978. pp. 186-192
- DUNLAP, Riley E. "The Impact of Political Orientation on Environmental Attitudes and Actions" en Environment and Behavior 1975, 7(4) pp. 428-454
- EICHLER, A. "LA EA en la enseñanza secundaria" en Tendencias de la EA Op.cit. pp. 113-129
- EMMELIN, L. "Programas de EA para adultos" en Perspectivas vol. VIII, nº 4, 1978
- EMMELIN, L. L'enseignement des problèmes de l'environnement au niveau universitaire Consejo de Europa. Satrasbourg 1975. Vid. Apart. 1.2.2. del cap. II
- ESTEBAN, R./GONZALEZ "La granja escuela de Pedernales" en Cuadernos de Pedagogia 121 (1985) pp. 21-26.

FEMSHAM, P.J. "De Estocolmo a Tbilisi: la evolución de la EA" en Perspectivas vol.VIII, nº 4, 1978. Vid. Aprt, 1.2.1. cap.II

FRANQUESA, T/MONGE, M. "Recursos i materials per a l'educació ambiental a l'Estat Espanyol" en VARIOS L'Educació Ambiental Quaderns d'Ecologia Aplicada nº 6 pp.30-110.Op.cit.

FORTON, H. National survey into Environmental Education in Furter and Higher education The Conservation Trust Earley, 1980

FYSON, A. "Education environmental en milieu strictement urbain" en VARIOS Atelier international sur les démarches pédagogiques visant à aceroftre la participation du public à la solution ddes problèmes relatifs à l'environnement urbain Op.cit.

FRANQUESA, T./MONGE, M. "Recursos y materiales para la Educación Ambiental en el Estado Español. Primera aproximación" en Cuadernos de Pedagogía 109 (1984) pp. 17-29

GIOLITTO, Pierre "Pédagogie de l'environnement" P.U.F. Colección L'éducateur, París 1982

Este libro está dividido en dos partes: en la primera de ellas, titulada "Protéger l'environnement pour sauver les hommes", se trata sobre la destrucción del medio con la finalidad de justificar intervenciones educativas sobre el tema. En la segunda parte -"Esquisse d'une pédagogie de l'environnement"- se rastrean los orígenes de la Pedagogía Ambiental que, según Giolitto, se encuentran en la pedagogía intuitiva, la escuela moderna y, finalmente, los coloquios internacionales de la década de los setenta. Tras plantear el problema de las finalidades y principios básicos de la EA, el autor analiza la situación de esta educación en el sistema escolar francés. Este libro se ha traducido recientemente al castellano; la referencia es: "Pedagogía del Medio Ambiente" Edit. Herder, Barcelona 1983

GONZALEZ I CABRE, J.M. "L'Educació Ambiental per a tècnics: apunts per a un anàlisi de la situació a l'estat espanyol" en VARIOS L'Educació Ambiental Quaderns d'Ecologia aplicada, nº 6 Op.cit

GIOLITTO, Pierre Les Classes de découverte: bilan et perspectives. CRDP, Grenoble, 1983, 90pp.

GIMENEZ FERNANDEZ, J.A. "El centro Educativo del Medio Ambiente "Los Molinos": una respuesta necesaria" en VARIOS Ponencias y comunicaciones. Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental. Op.cit. páginas 143-147

GOUDSWAARD, J./TEITELBAUM, M. "Ambitos de estudio para la Educación Ambiental" en Tendencias de la Educación Ambiental Op.cit. pp.55-71

GARRET, M. Rapport sur le rôle de l'éducation dans la protection de l'environnement en Europe Documento 4822 Consejo de Europa 1981. Vid. Apart. 1.2.2. del cap. II

GOODEY, B. Sensibilisation à l'esthétique de l'environnement. L'expérience des itinéraires urbains Consejo de Europa. Strasbourg 1975. Vid. Apart. 1.2.2. del cap. II

GIORDAN, André/COULIBALY, Anne y otros Vers une éducation relative à l'environnement Institut National de Recherche Pédagogique Paris 1977

Se trata de los primeros resultados de una investigación patrocinada por el programa Unesco/Pnuma y centrada en el estudio de métodos para la EA en enseñanzas medias.

GREEN, Ronda Guidelines to the preparation of nature trails East Melbourne, Australian Conservation Foundation, 1977
Esta pequeña guía se elaboró con la intención de ayudar a aquellas personas interesadas por la EA y que quisieran elaborar itinerarios de naturaleza. Interesante y útil instrumento.

GARCIA NOVO, F. "La Educación Ambiental en España" en El medio Ambiente en España Comisión Interministerial del Medio Ambiente, Madrid 1977

GONZALEZ BERNALDEZ, F. "La educación ambiental: evaluación crítica y perspectivas" en VARIOS Ponencias y Comunicaciones. Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental. MOPU/Diputació de Barcelona. Op.cit. no consta paginación

GUTIERREZ, M. "La granja escuela o el acercamiento a la naturaleza" en Comunidad Escolar 1/15 marzo 1984

HETHERINGTON, M.T./GALLAGHER, J.J. A guide for teaching Regional Environmental Planning Lansing. Science and Mathematics teaching center, 1978. Vid, Apart. 1.2.3. del cap. II

HERNBRODE, William R. Multidisciplinary Wildlife Teaching Activities ERIC, 1978 87 páginas

HERNANDEZ SANCHEZ, Ana Jesús "Experiencias de educación ambiental" en De Juventud. Revista de estudios e investigación nº 11, Septiembre 1983. pp. 155-191.

HARRIS, Melville/EVANS, M. y otros The School Council Environmental Studies Project Ruper Hart-Davis Educational publications Londres, 1972

Este proyecto, para niños de 5 a 13 años, consta de cuatro libros: 1.- A teacher's guide 2.- Case Studies 3.- Starting from maps y 4.- Starting from Rocks

HOFMANN, B. "Le Centre de biologie scolaire de Hanovre Un exemple des méthodes d'enseignement dans les jardins botaniques" en VARIOS Séminaire international sur l'Education mésologique dans un cadre rural et urbain. Op. cit.

HART, Paul y McCLAREN, Milton "Attitudes of High School Students Toward Environmentally Oviented Issues" en Science Education 1978, 62(4). pp. 497-508

HOLTZ, Robert "Nature Centers, Environmental Attitudes, and objectives" en The Journal of Environmental Education 1976, 7(3). pp. 34-37

HOWIE, Thomas Richard. "Indoor or out door Environmental Education" en The Journal of Environmental Education 1974, 6(2) pp. 32-36

IOZZI, Louis A. "The Environmental Issues Test (EIT): A New Assessment Instrument for Environmental Education" en VARIOS Current Issues IV, ERIC, Ohio, 1978 pp. 200-206

JONES, S. "Les pistes urbains" en VARIOS Seminaire international sur l'Education Mésologique dans un cadre strictement urbain Op. cit.

J AUS, Harold H. "The Development and Retention of Environmental Attitudes in Elementary School Childre" en The Journal of Environmental Education Volume 15, number 3, 1984. pp. 33-36

KING, Alexandre La situación de nuestro planeta

Edit. Taurus Madrid, 1978

LIEBERMAN, G.M., LIEBERMAN, G.A. y otros "Métodos de Educación ambiental" Edit. Universidad Estatal a distancia. San José de Costa Rica, 1984, 168pp.

Este manual, publicado originalmente en inglés por la asociación norteamericana RARE en 1983, tiene como propósito ofrecer a los docentes información tanto teórica como práctica acerca de la Educación Ambiental. El libro está dividido en cuatro secciones (1.- Suelo, agua y aire. 2.- Plantas. 3.- Animales. 4.- Ecosistemas) cada una de las cuales incluye una gama de actividades curriculares con diferentes niveles de complejidad.

LORI D. MANN y WILLIAM B. STAPP "Thinking Globally and Acting Locally: Environmental Education Teaching Activities" ERIC/SMEAC Ohio 1983 322pp.

Propuestas de actividades educativas para alumnos de los grados K-12 (sistema educativo norteamericano)

LIBERTI, A. Les problemes que soulève la pollution de l'air. Manual d'experiences à l'intention des élèves de sciences Consejo de Europa, Paris 1975. Vid. Apartado 1.2.2. del cap. II

LOPEZ-ROBERTS, J. y otros Aprender en el campo. La granja-escuela La Limpia Edit. Laia. Barcelona 1982

La puesta en marcha de equipamientos que faciliten una relación directa con el medio ha constituido una de las preocupaciones básicas de los que desarrollan la EA. El libro señalado se ocupa de uno de estos equipamientos, pioneros en España; la Granja-escuela La Limpia.

LEMKOW, L. "ELS moviments ecologistes i l'Educació Ambiental: La gran Bretanya com a exemple" en VARIOS L'Educació Ambiental Quaderns d'Ecologia Aplicada. Op.Cit

LEMKOW, Luis y BUTTEL, Fred "Los movimientos ecologistas" Edit. Mezquita, Madrid 1983.

Nuestro objetivo (afirman los autores) ha sido no sólo el de colocar el movimiento ecologista en su contexto histórico y social, sino también explicar, mejor que descubrir, algunas de las características más sorprendentes de este singular movimiento"

MAYS, Pamela Teaching Children through the Environment
Hodder and Stoughton. Londres 1984

MORONI, A. "Interdisciplinaridad en la EA." en Perspecti-
vas Vol.VIII,nº 4, 1978

MUNTAÑOLA, Josep. "Didáctica medioambiental: Fundamentos
y posibilidades" Oikos-Tau, Barcelona 1980

Con esta obra, Muntañola inició la colección "Didáctica del medio ambiente" cuyos títulos se han ido publicando desde 1980 hasta 1984. Los trabajos de Muntañola suponen una nueva y valiosa aportación a la EA en cuanto acentúa aspectos del medio construido (el autor es director de la escuela de arquitectura de Barcelona) que la tendencia "naturalista" no trata.

MUNTAÑOLA, J. "Adolescencia y arquitectura. Actividades
didácticas sobre el medio ambiente para los 12-17 años
de edad". Edit. Oikos-Tau, Barcelona 1984

MUNTAÑOLA, J. "Educación ambiental y el medio urbano"
en VARIOS Comunicaciones y Ponencias. Primeras Jornadas
sobre Educación Ambiental Op.Cit. Páginas 219-223

MONGE, Miquel "Descobrir el medi urbà. 1. Itinerari pels
barris de la Sagrada Família i del Clot". Ketres, Barce-
lona 1984

Los itinerarios urbanos supusieron en su momento, especialmente a inicios de los setenta, un importante hito en el campo de los recursos didácticos para la enseñanza del medio urbano. Este libro, riguroso y creativo, se inscribe en esta línea demostrando, una vez más, el gran dinamismo que la Ea ha conseguido en Cataluña. Como se señala en la introducción "la guía-itinerari...pretén ser una proposta d'eina pedagògica per aproximar-se, mitjançant una sèrie d'activitats, al coneixement d'una ciutat, Barcelona..." Son en total 116 actividades las que el alumno (o el ciudadano no escolar. La guía, aunque dirigida básicamente a los escolares de los últimos cursos de la EGB y primeros de las enseñanzas medias, puede ser utilizado por cualquier adulto interesado en "descubrir" su entorno cotidiano) ha de realizar en las diez paradas de que consta el itinerario. El libro es el primero de la colección "Descobrir el medi urbà" publicado en el marco del Centre del Medi Urbà.

MARTINEZ RUIZ, M.A./SAULEDA, N. "Análisis de la estructura ⁰³⁶⁷ tica de los itinerarios de la naturaleza" en Anales de la Universidad de Alicante. Escuela de Magisterio nº 1, 1984 pp. 7-39

MOYER, Richard H. "Environmental Attitude Assessment: Another Approach" en Science Education 1977, 61 (3) pp. 347-355

MOYER, Richard. "An Investigation of Factors Influencing Environmental Attitudes" en School Science and Mathematics 1975, 75(3). pp 266-269

MOLERO, J./SAEZ, J./SOLER, A. "Necesidad de la información medio ambiental en la educación" en Revista de Bachillerato nº 9, 1979

MIR, Marina "L'Educació Ambiental, un projecte" en Perspectiva escolar nº 60. Diciembre 1981

MIR, Marina "La natura a l'escola i l'escola a la natura Recull d'una experiència" en VARIOS Ecologia i Educació Op. cit. pp. 61-66

MARTINEZ, F. "Interdisciplinidad en Educación Ambiental" en Ecologia i Educació Op. cit. pp. 16-26

MIR, Marina/TERRADAS, J. "Itinerarios de la naturaleza: límites y posibilidades" en Cuadernos de Pedagogia nº 91/92, 1982, pp. 9-12

MARTINEZ SALCEDO, F. "La Educación Ambiental en el medio urbano y los planes de urbanismo" en Ponencias y Comunicaciones. Primeras Jornadas sobre EA. Op. cit. pp. 204-207

MOREY, M. "Educación Ambiental en medios insulares cambiantes. Aplicación a Baleares" en Ponencias y Comunicaciones. Primeras Jornadas sobre EA. Op. cit pp. 217-219

MALDAGUE, M. "Estudios del medio ambiente para especialistas" en Tendencias de la EA. Op. cit. pp. 163-185

MEADOWS, D.H. y otros "Los límites del crecimiento. Informe al Club de Roma sobre el predicamento de la Humanidad" F.C.E. México 1972. Vid. Apart. 1.4.

MESAROVIC, M./PESTEL, E "La humanidad en la encrucijada" F.C.E. Madrid 1975 Vid. Apart. 1.4.

MILLER, J. "The Development of Pre-Adult Attitudes Toward Environmental Conservation" en School Science and Mathe-

NADAL, Margalida/PUJOL, Jordi El medi a l'escola. Elements per a una recerca Graó Editorial. Col. l'acció Guix nº 6 Barcelona, 1983

OLLER, J.J. "Els itineraris de natura" en VARIOS Ponencias y Comunicaciones. Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental Op.cit. pp.238-240

OLVERA, Paco "La investigación del medio en la escuela"
Fundación Paco Natera, Córdoba 1982

En la introducción de este libro puede leerse: "...trabajamos la investigación del ambiente con unas finalidades pedagógicas radicalmente diferentes a las corrientes reformistas de escuela activa que utilizan dichas técnicas buscando una pedagogía más ligada al niño y a su entorno, activa, participativa, pero socialmente adaptativa o que se limitan a transmitir por el método del "redescubrimiento" los conocimientos incluidos en los programas... Hoy la didáctica del ambiente está de moda... per... el enfoque y la lectura que se hacen de esta realidad es la que ha popularizado la cultura oficial..."

PULIDO, C. "La EA. no formal y la enseñanza media" en Ponencias y Comunicaciones Op.cit.pp.274-278

PULPILLO, A.J. "Actualización de la Pedagogía Ambiental" en Vida Escolar nº 158. Abril 1974

PARK, Ch.C. History of the Conservation Movement in Britain Conservation Trust Earley 1976 37 pp.
En la primera parte -el trabajo consta de 5 capítulos- se hace un análisis teórico sobre el significado del conservacionismo y la ética proteccionista. En los otros capítulos se describe

PORLAN, R./GARCIA, J./CAÑAL, P. "El trabajo de campo en la Educación Ambiental" en Cuadernos de Pedagogía nº 91/92 Julio/Agosto 1982 pp. 6-8

PECCEI, A. "Testimonio sobre el futuro" Taurus, Madrid 1981. Vid. Apart. 1.4.

PUJADAS, J.J. "Etnociencia y taxonomias folk" en VARIOS Ecología i Educació Op.cit.pp.37-45

POL, E. "Psicología de l'Environament: una necessitat en la transformació ecológica de l'ensenyament" en VARIOS Ecología i Educació Op.cit.pp.67-73

PARRA, F. "Diccionario de Ecología, ecologismo y medio ambiente" Alianza editorial, Madrid 1984

PONSA, M. "Els itineraris de la natura" en Ciencia nº 9 Septiembre 1981

PULPILLO RUIZ, A. "Actualización de la Pedagogía Ambiental" en Vida Escolar nº 158. Abril 1974

PETTUS, A. "Environmental Education and Environmental attitudes" en Journal of Environmental Education Vol. 8, nº1, 1976, pp. 48-51

PASSMORE, J. Outdoor education in Canada. 1972: an overview of current developments in outdoor education and environmental studies Toronto, Canadian Education Association, 1972, 72pp.

PORCHER, L./FERRAN, P./BLOT, B. Pédagogie de l'environnement Collin, Paris, 1975, 156 pp.

PERRY, G.A./JONES, E. y HAMMERSLEY, A. The teacher's Handbook for Environmental Studies. Blandford Press
Londres 1968

Este manual se elaboró como instrumento de apoyo para aquellos profesores de grupos de 9-13 años que quisieran abordar el estudio en su medio ambiente. El libro se complementa con los otros títulos de la colección Approaches to Environmental Studies y son los siguientes: KEFFORD, Colin A Programmed Approach to Environmental Studies: Guide to Programmes.

KEFFORD, Colin Programmed Texts

Además hay 21 libros de utilización en el aula (Class Books) con sus correspondientes guías para el profesor.

PEREZ-BASTARDAS, A. y otros "El paper del tècnic en els equipaments per a l'Educació Ambiental" en Ponències y Comunicacions. Primeras Jornadas sobre EA.
Op.cit. pp. 254-258

PRICE, G. "Les centres d'enseignement d'Avon" en VARIOS Séminaire intrnational sur l'Education nésoologique dans un cadre strictament urbain Op.cit.

RICO VERCHER, M. "La escuela y su medio. Utilización didáctica del entorno" Publicaciones de la Caja de Ahorros de Alicante y Murcia. Alicante 1978

RUIS, A. "Nuestro entorno. Manual de educación medio-ambiental". Ediciones Penthalon Madrid 1984

Libro de divulgación con una tan breve como poco rigurosa presentación de los principios teórico-conceptuales de la EA. La segunda parte es la explicación de 13 conceptos ecológicos y, finalmente, se presenta una relación de recursos utilizados para al EA en España.

RUEDA, S. "Ecología en la escuela" en Ecología i Educació
Op.cit. pp. 47-60

RAMSEY, Charles E. y RICKSON, ROY E. "Environmental Knowledge and Attitudes" en The Journal of Environmental Education 1976, 1(1) pp. 10-18

SASSON, A. "Medio ambiente: formación, investigación, experiencias" Fundación Universidad-Empresa, Madrid 1981

SAURA, Carles "Ecología: una ciencia para la didáctica del medio ambiente" Oikos-Tau, Barcelona 1982

Este trabajo forma parte de la colección "Didáctica del medio ambiente" dirigida por Josep Muntañola y "pretende describir cuales son los mecanismos ecológicos que permiten prevenir la degeneración del medio físico circundante e, incluso, construir una regeneración del equilibrio vital de un área determinada de nuestro medio. Esta descripción apunta hacia su uso en la educación de primera y segunda enseñanza, en especial a esta última, ya que, si no se popularizan, los argumentos y mecanismos de análisis crítico-ecológicos permanecerán siempre como fósiles en manos de un grupo muy restringido de especialistas"

STROHM, H. "Manual de Educación Ecológica" Edit. Zero Bilbao, 1977

Como se señala en el prólogo "...la intención de este libro es fundamentalmente plantear algunos aspectos fundamentales en relación con la ecología política... En la segunda parte se exponen las experiencias realizadas en otros países a nivel escolar y educativo". Así, en la primera parte del libro, se pasa revista a los problemas ecológicos más acuciantes mientras que en la segunda se analiza la educación ambiental en Suecia, Inglaterra, Estados Unidos y Alemania. El análisis es incompleto, parcial y poco profundo.

SIMONET, Dominique "El ecologismo" Gedisa, Barcelona 1980

"El movimiento ecologista es, sin duda, como ha percibido Serge Moscovici, la actual generación del movimiento naturalista, esa corriente subversiva, "pasajera clandestina de la historia" que ha afirmado a través de los siglos la autonomía del cuerpo social, la unidad del individuo, su voluntad de vivir libre en el presente, enraizado en la naturaleza".

SUREDA, J./PICORNELL, C. "Educació i espai: Pedagogia Ambiental i Educació Ambiental" en Educació i Cultura Publicación del Departament de Pedagogia de la Universitat de Palma nº 1, 1980

SALILLAS, LL. "Educació i ecologia. El paper de les distintes branques de la ciència" en VARIOS Ecologia i Educació Op.cit.pp.83-94

SCHMIEDER, A.A. "Naturaleza y principios generales de la EA.: fines y objetivos" en VARIOS Tendencias de la EA. Op.cit.pp.25-39

STAPP, W.B. "Modelo de enseñanza para la EA" en Perspectivas Vol.VIII, nº 4, 1978

SELIM, S. "La EA. en la formación pedagógica a nivel superior" en VARIOS Tendencias de la EA. Op.cit.pp.143-163

SCHAFER, R./DISINGER, J. "Environmental Education: Perspectives and Prospectives. Key Findings and Major Recommendations" ERIC 1975 28 pp.

En este trabajo se recogen las recomendaciones de una conferencia de Ea convocada por la Alliance for Environmental Education de los EEUU.

SCHULTZ, J.M./COON, H.L. "Population Education Activities for the Classroom" ERIC, 1976 196 pp.

Selección de unas 100 actividades para escuelas básicas y secundarias sobre el tema de la población. También se incluye bibliografía.

STAPP, W.B. "Environmental Education Teaching Activities for Global Education" ERIC, 1982

SACHS, I. "Medio ambiente y desarrollo: conceptos claves de una nueva educación" en Perspectivas vol.VIII, nº4, 1978

SCHREURS, L.J.M. "Techniques d'évaluation: mesures la prose de conscience de l'Environnement" en VARIOS Seminaire international sur l'Education mésologique dans un cadre rural et urbain. Rapport final. Op.cit

SANCHEZ MORO, J.R. "Reservas ecológicas educativas y educación ambiental" en Boletín Informativo del Medio Ambiente nº 13, Enero/Marzo 1980, pp.13-25

SANCHEZ MORO, J.R. y PERIRA-GARCA CASTRO, M. "Educación y medio ambiente" en Información Comercial Española nº 537, Mayo 1978

SANCHEZ MORO, J.R. "La educación ambiental en la escuela" en Comunicaciones y Ponencias. Primeras Jornadas sobre Educación ambiental MOPU Y Diputación de Barcelona. Madrid/Barcelona 1983

SUREDA, J./RIOS, P./PICORNELL, C. "La ciutat: medi i objecte d'Educació Ambiental. El cas de Palma" en VARIOS Ponencias y Comunicaciones. Primeras Jornadas sobre EA. Op.cit. pp. 262-266

SUREDA, J. "De la Educación Ecológico-Ambiental a la Educación Integral" en Educació i Cultura nº 4 (1984) pp.9-16

SUREDA, J./RIOS, P./PICORNELL, C. "Educación ambiental y Ciencias Sociales en el ciclo medio" en Apuntes de Educación nº 7 (1982)

SANDFORD, L. "L'éducation mésologique dans un cadre urbain" en VARIOS Seminaire International sur l'Education mésologique dans un cadre strictement urbain Op.cit.

SAVELAND, R.N. (Editor) Handbook of Environmental Education with international case studies Somerset, N.J., J. Wiley for the IUCN, Morges. Switzzland 1976. 267pp.

SANCHEZ, J./HERNANDEZ, MªD. "La educación ecológica en otros países" en Cuadernos de Pedagogia 110 (1984) pp. 43-47

TIMBERGER, J. y otros "RIO Reestructuración del orden Internacional" F.C.E. México 1977

TAYLOR, John L. "Guide on simulation and gaming for environmental education" Unesco Environmental Education Series Paris 1983

TAMAMES, R. "La Educación Ambiental" Edit. Nuestra Cultura Madrid, 1982 140pp.

Libro de divulgación muy elemental. Consta de cinco capítulos; los dos primeros dedicados a la ecología y al ecologismo, en el cuarto se analiza muy brevemente la EA a partir de las orientaciones de Tbilisi y la Estrategia Mundial para la Conservación. Los últimos capítulos se centran en el análisis de la EA en España

TERRADAS, J. "Ecología y Educación Ambiental" Edit Omega Barcelona, 1979

TERRADAS, J. "Concepte i objectius de l'Educació Ambiental" en VARIOS L'Educació Ambiental Quaderns d'Ecologia Aplicada. Op.cit. pp.11-30

TERRADAS, J. "Desarrollo histórico y concepción actual de la Educación Ambiental" en Comunicaciones y Ponencias=Primeras Jornadas sobre EA. Op.cit.

TERRADAS, J. "Paper renovador de l'ecologia en l'ensenyament del medi. Equipaments per a l'educació ambiental" en Ecologia i Educació Op.cit. pp.7-15

TERRADAS, J. "Educació Ambiental i Educació Cívica" en Perspectiva Escolar nº 87 Septiembre 1984 pp.10-13

TERRADAS, J. y MIR, M. "L'éducation relative à l'environnement en Espagne" en Seminaire international sur l'éducation en motière d'environnement dans la région de l'Europe méridionale Op.cit.

TEITELBAUM, A. "El papel de la EA. en América Latina" Unesco, París 1978 Vease Apart.1.2.1. del cap.II

TRANT, Anton "The European Community Environmental Education Network (1977-1984)" en Review of Environmental Education Developments Vol. 12, nº3, 1984. pp.3-4

VARIOS "L'Educació Ambiental" Quaderns d'Ecologia Aplicada nº 6, Barcelona 1983

Obra colectiva cuyos artículos están reseñados en este mismo repertorio bibliográfico. La edición es de la Diputación de Barcelona.

VARIOS Enseignement et environnement. Colloque international d'Aix-en-Provence. La Documentation Française, Paris, 1974

En Octubre de 1972, a iniciativa del gobierno francés, tuvo lugar en Aix-en-Provence un coloquio sobre el tema "Enseignement et Environnement". Objetivo básico de este encuentro era analizar cómo los temas ambientales pueden introducirse en las enseñanzas de primer y segundo grado.

VARIOS "Actas de las primeras jornadas de trabajo sobre el Centre del Medi Urbà". Col.lecció Informes tècnics nº 1, Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona 1984

VARIOS "Avant projecte del Centre del Medi URbà" Col.lecció Informes tècnics nº 2, Ajuntament de Barcelona, Barcelona 1984

Se trata de dos publicaciones en las que se desarrollan las bases del "Centre del Medi Urbà", centro que el Ayuntamiento de Barcelona ha creado con el objetivo de proporcionar un "coneixement de la ciutat com a sistema urbà per a la resolució dels diversos problemes de gestió que presenta; tractament interdisciplinari, investigació operativa i integració de sectors; educació ambiental; percepció i participació ciutadana".

VARIOS "Futuro global. Tiempo de actuar" Edit. Siglo XXI Madrid, 1984

Segunda parte del informe Global 2000 en la que se desarrollan una serie de recomendaciones políticas acordes con las predicciones y diagnósticos contenidos en la primera parte del informe.

VARIOS "La granja d'animals" en Guix nº 86 (1984) pp.21-24

VARIOS "L'estada a la Granja-Escola" en Guix nº 86 (1984) pp. 17-20.

VARIOS "El Cifca y la formación ambiental" Cuadernos del Cifca, nº 1 Madrid, 1977

El centro internacional de Formación en Ciencias Ambientales (CIFCA) fue establecido en 1975 bajo los auspicios del PNUMA y del Gobierno español, como centro internacional de capacitación en materia de medio ambiente y destinado a los países de habla castellana.

VARIOS "El medio: problema y espacio educativo" en Boletín del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas nº13 Enero 1981

Se trata de un breve artículo editorial en el que, muy esquemáticamente, se presentan algunas de las ideas que sobre EA se han ido desarrollando en las conferencias de la Unesco.

VARIOS "Ecología i educació" ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona 1980 106pp.

En este volumen se recogen las ponencias presentadas a las jornadas que con el mismo título se desarrollaron en el mes de Marzo de 1979

He reseñado cada uno de los trabajos presentados.

VARIOS "Medio ambiente en España. Informe general" Subsecretaría de Planificación. Presidencia del Gobierno. Madrid 1977

Capítulo XI (pp. 733-759) dedicado al tema de las relaciones entre medio ambiente y enseñanza.

VARILLAS, B./DA CRUZ, H. "Para una historia del movimiento ecologista en España". Ediciones Miraguana. Madrid 1981

No sólo se presenta una breve historia del movimiento ecologista en España sino que, además se reproducen los más importantes documentos de este movimiento.

VARIOS "Problemes d'environnement et enseignement supérieur" OCDE Paris 1976

Informe sobre la conferencia que sobre la enseñanza del medio ambiente organizó el CERi en 1974.

VARIOS "Inventire des possibilites d'éducation mesologique en Europe" en VARIOS Seminaire international sur l'Education Mésologique dans un cadre rural et urbain.Rapport final Op.cit.

VARIOS Tendencias de la Educación Ambiental UNESCO Paris 1977.Vease apart.1.2.1. del cap.II.

Los trabajos que forman este volumen están reseñados individualmente

VARIOS La EA. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi UNESCO Colección La Educación en marcha,nº 3.Paris 1980.Vid.Apart.1.2.1.del cap.II

VARIOS "Conferencia Intergubernamental sobre EA.Informe final" UNESCO Documento ED/MD 49. Paris 1978

VIDART,D. "La EA,aspectos teóricos y prácticos" en Perspectivas Vol. VIII,nº 4, 1978

VARIOS "Incorporación de la dimensión ambiental en la educación primaria y secundaria: algunas orientaiones y actividades" Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.Santiago de Chile 1979. Vid.apart.1.2.1. del cáp.II

VARIOS "Seminaire International sur l'Education Mesologique dans una cadre rural et urbain.Rapport final" Consejo de Europa,Strasbourg 1975,Vid.apart.1,2.2.cap.II

VARIOS Séminaire international sur le rôle de l'Ethnologie régionale dans l'interpretation de l'environnement et l'éducation mésologique.Rapport final Consejo de Europa,Strasbourg 1976.Vid.apart.1.2.2. del cáp.II

VARIOS Report on the resultats of EE Pilot Projects Unesco,paris 1983.Vid.apart.1.2.1.del cáp. II

VARIOS Découvrons, créons, mesurons, maîtrisons l'énergie
AFME, Paris 1984

Se trata de una carpeta pedagógica de la Agence Française pour la maîtrise de l'énergie (AFME) para educar en temas relacionados con la energía (98)

VARIOS "La enseñanza de las ciencias ambientales a nivel elemental, medio y superior. La Ecología en la Universidad" en Boletín Informativo del Medio Ambiente nº 2 Abril/Junio 1977 pp.235-260

Conclusiones de un seminario que sobre la enseñanza de la Ecología se celebró en febrero de 1977 en Sevilla

VARIOS "El juego como recurso pedagógico en la Educación Ambiental" en VARIOS Ponencias y comunicaciones. Primeras Jornadas sobre EA. Op.cit.pp.132-136

VARIOS "En torno a las Granjas-Escuela" en VARIOS Comunicaciones y Ponencias. Primeras Jornadas sobre EA. Op.cit. pp.155-159

VARIOS "La Granja-Escuela en el proceso de educación medio-ambiental" en VARIOS Comunicaciones y Ponencias. Primeras jornadas sobre EA. Op.cit.pp.159-162

VAZQUEZ, V.M. "Educación ambiental en Asturias : Progresos y Problemas" en VARIOS Comunicaciones y Ponencias. Primeras Jornadas sobre EA. Op.cit.pp. 306-308

VARIOS Novvelles leçons de choses. Initiation des jeunes à l'environnement Centre Georges Pompidou. Paris 1979
Vid.apart. 1.2.2. del cap.II

98.- La dirección postal de la AFME es: AFME multimedia
B.P. 204 75023 Paris Cedex 01

VARIOS Interdependance: A concept Approach. N. York
Center for Global Perspectives. Vid.apart.1.2.3. cap.II

VARIOS Project Kone. A curriculum Activities guide to
Population and Environmental Studies Ohio. Institute
of Environmental Education. Vid.ap.1.2.3. cap.II

VARIOS Ekistics. A guide for the Development of an Inter
disciplinary E.E. curriculum California State. Sacraments
Departement of Education 1973. Vid.ap.1.2.3. cap.II

VARIOS Indiana Heartland. Energy and Land Use. Education
Program Indianapolis. Indiana Heartland Coordinating
Comision 1980

VARIOS Environmental-Based Environmental Education IN-
ventory, Analysis, and Recomendations. Center for Envi-
ronmental Studies. Arizona 1975. Vid.ap.1.2.3. cap.II

VARIOS Estrategia Mundial parala Conservaión. La Con-
servaión de los recursos vivos para el logro de un de-
sarrollo sostenido UICM, 1980

VARIOS Reunión Internacional de trabajo sobre EA en los
planes de estudios escolares. UNESCO Paris, 1970

VARIOS La influencia del hombre en el medio global. In-
forme del SCEP F.C.E. México 1976. Vid ap. 1.4.

VARIOS El mundo en el año 2000 Tecnos. Madrid 1982
Vid.apartado. 1.4.

VARIOS Environmental Education: Modele for In-service
Training of science teachers and supervisors for secon-
dary Schools Unesco. Environmental Education Series 8
Paris 1983

VARIOS Modele éducatif sur la conservation et la gestion
de ressources naturelles Unesco. Série éducation envi-
ronnementale 3. Paris 1983

VARIOS Environmental Education: Module for pre-service
training of teachers and supervisors for primary schools
Unesco. Environmental Education Series 5. Paris 1983

VARIOS Itineraris i Escoles de la Natura de Catalunya
Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
Barcelona 1983 163 pp.

Se trata de un catálogo que, como se señala en la introducción, pretende "dar a conocer y orientar a los maestros sobre las diversas iniciativas que existen en Cataluña en el campo de la Educación Ambiental"

VARIOS Comunicaciones y Ponencias. Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental Mopu/Diputación de Barcelona
Sitges 1983. 308 pp.

En el mes de octubre de 1983 se celebraron en Sitges las Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental. En este tomo se reúnen las ponencias (cuatro) y comunicaciones (más de 80). Los trabajos presentados a estas jornadas que considero de mayor interés están reseñados en este apartado.

VARIOS Informe final. Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental Mopu/Diputación Barcelona. Barcelona 1983 71pp.

VARIOS "La Educación Ambiental" en Cuadernos de Pedagogía nº 109 Enero 1984

Se reúnen una serie de trabajos de los que he reseñado los que considero más interesantes.

Números anteriores de CUADERNOS DE Pedagogía que han tratado el tema de la EA son: números 91/92 de 1982; número 62 de 1980

VARIOS Environmental Education A Review Her Majesty's Stationery Office. Department of Education and Science
Londres 1981

Pequeña obra de 37 páginas dividida en cuatro capítulos:
1.- El concepto de EA. 2.- El desarrollo de la EA.
3.- El contexto internacional 4.- El futuro desarrollo de la EA en el Reino Unido.

VARIOS Seminaire international sur l'éducation Mésologique dans un cadre strictament urbain. Rapport final.

Consejo de Europa, Strasbourg 1977. Vid. ap. 1.2.2. cap. II

VARIOS Geography 16-19: Energy and the Environment
Geography 16-19. Coastal Management
Geography 16-19: Squatter Settlement in the Third World
Geography 16-19: Agricultural Land Use and Landscape
Cahnge.

Schools Council Publications. Longman. Londres 1983

Se trata de los primeros títulos del Schools Council Geography 16-19 Project, establecido en 1976 para cambiar los programas de geografía.

(La dirección postal es: Longman Group Limited. Resources Unit. 33-35 Tanner Row, York, Yorkshire YO1 1JP)

VARIOS Environmental Education: A Sourcebook for Primary Education Curriculum Development Centre, Canberra, 1981, 186pp.

VARIOS Environmental Education: A Sourcebook for Secondary Education Curriculum Development Centre, Canberra, 1981 196 pp.

Estos dos manuales proporcionan ideas y recursos para la realización de actividades de EA en escuelas primarias y secundarias. (99)

VARIOS Educación y Medio Ambiente. Actividades y experiencias Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Estudios y Experiencias Educativas nº 7, Madrid 1981.

"El libro recoge un conjunto de actividades y experiencias que los alumnos de distintos cursos pueden realizar en su medio ambiente y que sirven como vehículo para reforzar el aprendizaje en las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales y crear actitudes favorables hacia la conservación y mejora del medio ambiente natural y social".

VARIOS Seminaire international sur l'éducation en matière d'environnement dans la région de l'Europe méridionale. Rapport final Consejo de Europa, 1979. Vid. ap. 1. 2.2. cap. II

VARIOS Atelier international sur les démarches pédagogiques visant à accroître la participation du public à la solution des problèmes relatifs à l'environnement urbain. Compte rendu Consejo de Europa, Strasbourg 1980 Vid. ap. 1.2.2. cap. II

VARIOS The Energy Conservation Curriculum Model. Seaside National Teaching Systems. Vid. ap. 1.2.3. cap. II

VARIOS Environmental Education Teacher Training Models Seaside. National Teaching Systems 1977. Vid. ap. 1.2.3. cap. II

VARIOS The Energy-Focused Environmental Education Teacher Training Units Seaside. National Teaching Systems, 1978 Vid.

VARIOS "Huerta La Limpia. La Pedagogía entra en la granja" en Cuadernos de Pedagogía nº 62, 1980 pp. 12-15

VARIOS A l'école de l'environnement. Initiation au monde contemporain par l'étude de l'environnement CMDP de Nantes, 1983 156 pp.

(La dirección es: Chemin de l'Hébergement. B.P. 10001 44036 Nantes Cedex)

VARIOS El hombre, la sociedad y el medio ambiente. Aspectos geográficos del aprovechamiento de los recursos naturales y de la conservación del medio ambiente Edit. Progreso, Moscu, 1976. 432pp.

Libro del Instituto de Geografía de la Academia de Ciencias de la URS en el que se incluye un capítulo sobre la EA en este país.

WHEATLEY, J./COON, H. 100 Activities for Environmental Education. ERIC 1973 204 pp.

Selección de unas cien actividades sobre EA para escuelas elementales y secundarias. En 1974 se publicó un segundo volumen cuya referencia es:

Teaching Activities in Environmental Education. Volume II 200 páginas. El volumen tres se publicó en el '75 y consta de 195 pp.

WILLIAMS, M. H. National Survey into Environmental Education in secondary schools Conservation Trust. Earley 1978.

Trabajo ciclostilado de sólo 16 páginas en el que se presentan los resultados de una encuesta realizada en escuelas secundarias del Reino Unido sobre el estado de la EA. Los resultados se comparan con otra investigación sobre el mismo tema realizada en 1974 por P.S. Berry (VID. BERRY)

WALS, H. "Environmental Education in (Western) Europe" en Comunicaciones y Ponencias. Primeras Jornadas sobre EA. Mopu/Diputació Barcelona, Madrid/Barcelona 1983 pp. (sin enumerar)

WOLSK, D. "Metodología de la Educación Ambiental" en Tendencias de la EA Op.cit.

WITHRINGTON, D. "Programas extraescolares de EA para jóvenes" en Perspectivas Vol.VIII nº4, 1978

WHEELER, K. "Mecanismos nacionales para la puesta en práctica de la EA." en Perspectivas Vol.VIII, nº 4, 1978

WALS, H./EPLER, G./ALDRIDGE, D. "L'Homme face à son environnement" Consejo de Europa, Strasbourg 1976. Vid.ap.1.2.2. cap.II

WALS, H. Les fermes urbaines. Nouvelles approches des méthodes pédagogiques actives dans le domain de l'environnement Consejo de Europa. Strasbourg, 1982. Vid, ap.1.2.2. cap.II

WALFORD, R. "Les jeux et l'environnement" en VARIOS Seminaire international sur l'Education Mésologique dans un cadre strictement urbain Op.cit.

WARFIELD, J.M. y otros Designs for the Future of Environmental Education Charlottesville. School of Engineering and Applied Science. University of Virginia, 1980. Vid.ap.1.2.3.cap.II

WARFIELD, J.M. y otros Moving ahead in Environmental Education Charlottesville. School of Engineering and Applied Science. University of Virginia, 1980. Vid,ap. 1.2.3. cap.II

WARFIELD, J.M. y otros Descriptive Analysis of E.E. Charlottesville. School of Engineering and Applied Science. University of Virginia, 1980 Vid.ap.1.2.3. cap.II

WARFIELD, J.M. y otros An integration of Normative Models for E.E.

WARFIELD, J.M. y otros Conceptual Basis for the Design of Regional Environmental Learning Systems

WATKINS, George Alfred. "Developing a "Water Concern" Scale" en The Journal of Environmental Education, 1974 5 (4) pp. 54-58

WATKINS, George Alfred "Scaling of Attitudes Toward Population Problems" en The Journal of Environmental Education 1975 7(1) pp.14-19

WEIGEL, Russell y EIGEL, Joan "Environmental Concern: the Development of a Measure" en Environment and Behavior 1978, 10 (1), pp. 3-15

1.3.- UNA PRIMERA APROXIMACION AL SIGNIFICADO DE LA EDUCACION AMBIENTAL.

El análisis realizado en el anterior apartado habrá ayudado al lector a entender el significado y extensión de lo que se denomina Educación Ambiental. Lo que pretendo en este capítulo es iniciar un desarrollo más sistemático que permita profundizar en el conocimiento de la EA y, también, justificar las tesis que presentaba en la introducción. Para ello, clarificados algunos programas y sus particulares enfoques, iniciaré ahora el análisis conceptual de la EA.