

El medio urbano: ¿Un campo de trabajo agotado para la Educación Ambiental?

Francisco F. García Pérez.

I.B. "Martínez Montañés", de Sevilla.

INTRODUCCIÓN.

A juzgar por la cantidad de experiencias didácticas realizadas, desde dentro y fuera de la institución escolar, acerca del medio urbano, podría decirse que es ya un campo prácticamente "agotado" para la Educación Ambiental (EA), de forma que nuevos trabajos podrían no aportar ya nada diferente. Esta impresión se vería corroborada por el hecho de que la mayoría de las experiencias resultan muy similares y, en último término, responden a algunos modelos bien delimitados. Pero, por otra parte, podría también decirse, con razones igualmente válidas, que el medio urbano es un campo aún insuficientemente explorado, si se tienen en cuenta las posibilidades alternativas de trabajo existentes, si bien ello implicaría la asunción de un marco de reflexión didáctica que nos permita replantear viejas cuestiones y dotarlas de nuevos enfoques. Probablemente haya que reconocer, más bien, que los modelos hasta ahora utilizados han agotado prácticamente sus virtualidades, pero ello no significa la ausencia de otras posibilidades.

EL ESTUDIO DEL MEDIO URBANO: AMBIVALENCIA Y RELEVANCIA DE UNA TEMÁTICA BÁSICA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL.

La palabra "medio" ejerce el efecto de una especie de objeto casi mágico al que se le atribuyen todas las virtualidades de la innovación pedagógica y a cuyo conjuro los enseñantes nos sentimos dispuestos a devolverle "auténtico valor educativo" a nuestras programaciones. De hecho, el trabajo sobre el medio se vincula a una larga tradición de renovación pedagógica cuyo influjo hoy no podemos menos que valorar como muy positivo. Las experiencias de trabajo sobre el medio han sido consideradas, por lo general, como una "vuelta a las fuentes", mediante la que la tarea educativa se distanciaba de los componentes academicistas y desvinculados de la realidad y recuperaba su verdadero sentido de conexión entre el educando y su contexto. Pero también hay que reconocer que bajo el "paraguas" del medio, en general, se han realizado (y refugiado) multitud de actividades, bastante heterogéneas y que no siempre responden a esa visión pedagógica idealizada a la que acabo de aludir.

Por otra parte, la propia administración educativa ha terminado por incorporar esta tradición de trabajo y contemplar definitivamente, a partir de la LOGSE, el estudio del medio como el enfoque del área curricular de primaria que englobaría, sobre todo, a las dos grandes áreas tradicionales, Sociales y Naturales. Y esta medida presenta su vertiente interesante (se reconoce una tradición de trabajo innovador y se asume su enfoque básico) y su lado oscuro (se asume una carga de contenidos tradicionales de carácter prescriptivo, con el riesgo evidente de desvirtuar toda potencialidad renovadora).

Más concretamente el "medio urbano" ha tenido, por su parte, una presencia constante tanto en la práctica escolar como

en los temarios tradicionales y en los actuales diseños curriculares, si bien, en último término, no puede decirse que se haya avanzado mucho en cuanto al marco desde el que se concibe esa presencia de lo urbano en el currículo, atribuyéndosele, por lo demás, una responsabilidad casi exclusiva al respecto al Área de Ciencias Sociales. En todo caso, estaría fuera de discusión el hecho de que esa realidad compleja que es el medio urbano constituye una temática clave e ineludible, desde el punto de vista educativo, para comprender la dinámica de las sociedades humanas sobre el planeta y establecer estrategias adecuadas para afrontar algunos de los problemas fundamentales relacionados con el medio ambiente.

En efecto, en las ciudades no sólo se concentra hoy la mayor parte de la población de muchos países, sino, sobre todo la mayor parte de la actividad económica y, en consecuencia, la mayor parte de los problemas ambientales. De hecho, en el medio urbano, se están dirimiendo en la actualidad algunas de las batallas que podemos considerar fundamentales en relación con el medio ambiente. Y es que la expansión, cada vez más abrumadora, por todo el espacio terrestre de un "modo de vida urbano" - caracterizado por rasgos como el consumismo, el despilfarro energético, la infravaloración de la visión equilibrada de la relación con la naturaleza presente en determinadas tradiciones culturales, etc. - le da una dimensión especial a algunas de las problemáticas ambientales que hasta ahora eran consideradas como específicas, solamente, de espacios delimitados llamados "ciudades" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990).

UNA PRIMERA VALORACIÓN DE LAS LÍNEAS DE TRABAJO EN RELACIÓN CON EL MEDIO URBANO: ENTRE LA GLOBALIZACIÓN Y LA DISCIPLINARIEDAD.

La diversidad de iniciativas y experiencias prácticas que se han venido desarrollando, dentro y fuera del marco escolar, acerca del medio urbano se corresponde con la existencia de una diversidad de intereses y de perspectivas en relación con este tópico educativo, si bien hay rasgos comunes en estos planteamientos de EA, tales como el importante papel que juega el componente ideológico, el voluntarismo y el propósito de transformar, de alguna forma, la tradicional organización de los contenidos escolares.

A grandes rasgos, podemos delimitar en el mundo escolar, entre esta multiplicidad de intentos, dos modalidades, o modelos, frecuentes (AA.VV., 1992), con algunas otras variantes, que analizo a continuación. Para muchos enseñantes -generalmente de niveles de EGB- ha constituido una idea movilizadora "la necesidad, educativa, del contacto directo con la realidad", y concretamente con la realidad urbana, idea propiciada por una cierta desconfianza hacia el marco de la organización escolar convencional y hacia las propias materias escolares, excesivamente "académicas" y, por tanto, poco propiciadoras de ese contacto con el medio. En esa línea han sido frecuentes las experiencias de "investigación del medio" desarrolladas -tanto por profesores como por iniciativas externas a la escuela, pero dirigidas a los escolares- en el entorno urbano próximo, muy a menudo bajo la modalidad de estudio de la localidad o de estudio del barrio.

Han sido rasgos característicos de este tipo de intentos "el centrarse en objetos de estudio conocidos por los alumnos, el carácter globalizado (o, al menos, englobador) de dichos estudios, el manejo de fuentes de información tomadas directamente de la realidad, sin un proceso de transformación en conocimientos adecuados 'para trabajar en un contexto escolar', un enfoque metodológico fundamentado en el 'descubrimiento espontáneo', el uso de los itinerarios como recurso básico y el carácter predominantemente extraescolar de las experiencias, entendido no tanto como intento de desconexión de la escuela cuanto como un tipo de trabajo que, en conjunto, presentaba características diferentes -y frecuentemente opuestas- a las del trabajo escolar convencional".

Estos trabajos han tenido el valor de haber iniciado a los alumnos en un conocimiento más cercano del medio en el que se movían (desarrollando procesos de descubrimiento de aspectos relativamente sencillos relacionados con el entorno) y de haberlos concienciado, en alguna medida, acerca de sus problemáticas y de la necesidad de intervenir en su con-

servación, todo lo cual las ha dotado de un carácter claramente motivador y vivencial. Sin embargo, estas experiencias han venido mostrando determinados bloqueos o techos difícilmente superables desde el propio marco en el que habían sido concebidas.

Así, la dificultad para "integrar, en un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, las aportaciones de carácter científico -que parecía deseable manejar- con otras informaciones más sencillas del ámbito cotidiano, con las que los alumnos parecían conectar mejor, basculando, por tanto, entre los intentos de dirigismo académico y la asunción del proceso más espontaneísta al que parecían propender dichos alumnos".

En este sentido, parecía demostrarse que los niños podían "descubrir" en la ciudad muchas cosas relacionadas con su "pensamiento ordinario" y con el mundo de sus vivencias cotidianas, pero que no alcanzaban a hacerlo con aquellas conceptualizaciones consideradas deseables. Se intuía, en este caso, la insuficiencia de una metodología cuya virtualidad principal era el descubrimiento, pero quizás no se llegaba a diagnosticar que el bloqueo tenía también sus causas en las insuficiencias del marco para concebir y organizar el propio contenido que se trabajaba. Muchas de estas experiencias, no obstante, han seguido desarrollándose hasta llegar, frecuentemente, a su agotamiento, en un proceso que algo tiene que ver también con cierto desencanto profesional y social.

Para otros profesores -con mayor frecuencia, en este caso, de Enseñanzas Medias-, el punto de partida fueron las posibilidades de tratamiento "ambiental" que ofrecían las propias disciplinas que enseñaban. En este otro caso, "los contenidos de determinadas materias como las de Ciencias Sociales (en especial, la Geografía) y las de Ciencias Naturales (en especial, la Ecología) han constituido la fuente básica para la toma de contenidos y para definir el marco del estudio ambiental", siendo frecuentes en estas experiencias estudios como los de contaminación urbana (humos, ruidos, tráfico...), de impactos de asentamientos industriales en áreas periurbanas o de degradación de la calidad de vida en los barrios... La metodología de enseñanza empleada solía fluctuar entre una especie de "investigación dirigida" (por el profesor) y un modelo, más convencional, de transmisión académica.

Pese a que en este modelo se otorga una importancia decisiva a las informaciones de carácter más académico, procedentes de disciplinas como las citadas, persiste la dificultad para coordinar aportaciones de diversas disciplinas y -mucho más- para integrar estas aportaciones con las procedentes, al menos, de dos ámbitos irrenunciables (desde la EA): el de la problemática ambiental como problemática social (y no reductible, simplemente, a lo que las diversas ciencias "dicen" de ella) y el del mundo cotidiano vivido por los propios alumnos en relación esa temática ambiental urbana trabajada en el contexto escolar. No se resolvía, pues, tampoco en estas experiencias el problema de la integración de informaciones, que -como vemos- sigue requiriendo, tozudamente, un marco distinto para su planteamiento, quedando pendientes, por lo demás, otros problemas como la definición de unas pautas metodológicas deseables o el diseño de una perspectiva de evaluación acorde con lo que se pretendía, realmente, enseñar en este tipo de experiencias (para lo que se revelaban, asimismo, inservibles, los instrumentos de valoración convencionales).

Estos dos modelos, someramente definidos, no sólo compendian la mayor parte de las experiencias que se han venido haciendo sino que, a su vez, han sido punto de partida para otras experiencias como las que se han presentado como "interdisciplinares", si bien con frecuencia no ha quedado claro qué se entiende realmente por "interdisciplinar". A juzgar por los resultados visibles, casi siempre se trataba, más bien, de una cierta "coordinación de disciplinas" que aportaban sus contenidos en relación con un "objeto de estudio" común (el transporte en la ciudad, la instalación de industrias contaminantes en las periferias urbanas, etc.).

En definitiva, lo que más se echa en falta en las experiencias reseñadas es un análisis -en pureza de carácter epistemológico- de las características específicas que presenta el conocimiento que se maneja y construye en el contexto escolar, es decir, el "conocimiento escolar". Este -considero- es el tipo de análisis que permitiría superar los bloqueos y techos que estamos citando y replantear el estudio del medio urbano desde nuevas perspectivas.

En relación con esta necesidad de un marco alternativo para elaborar el conocimiento escolar, resulta urgente, asimismo, una más clara definición de lo que sería una EA aplicada al medio urbano; en último término, una mejor definición del papel que ha de jugar lo ambiental en el currículo. Ha habido, a este respecto, determinadas iniciativas de diseño curricular, como en el currículo de Primaria en Andalucía (Lledó y otros [Coords.], 1990) que han pretendido otorgar a la dimensión ambiental un papel articulador en la organización curricular, haciendo, en cierta forma, a las áreas tradicionales subsidiarias de lo que se denominan "ámbitos de conocimiento y experiencia", como es el caso de la EA. Posteriormente, asimismo, se han madurado propuestas como las recogidas en el "Proyecto IRES" (*Grupo "Investigación en la Escuela"*, 1991) o en las orientaciones del "Programa Aldea" para el diseño de la EA. en la Educación Secundaria (García y García, 1992b). Se considera, en estas propuestas, que tiene una gran potencialidad el considerar lo ambiental como un "principio didáctico", es decir, como una dimensión siempre presente en la toma de decisiones respecto de cualquier elemento curricular, lo que incidiría, por tanto, en el conjunto de dichos elementos: objetivos, contenidos, relaciones comunicativas, metodología, evaluación, etc.

Entender la EA como un principio didáctico supondría superar la concepción de la misma como una especie de disciplina más e incluso como "dimensión transversal" de un currículo más o menos convencional, e implicaría, por tanto, la elaboración de un marco teórico diferente en el que tuviera cabida esta concepción -y que se basaría en una perspectiva de sistemas y sería válido no sólo para la comprensión del medio en general sino también para la caracterización de la realidad educativa y del conocimiento que ha de construirse en ella-, así como la asunción e integración en ese marco de aportaciones recientes y de gran interés, como las procedentes, concretamente, de la Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza y de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE "CONOCIMIENTO ESCOLAR" DE CARÁCTER AMBIENTAL EN RELACIÓN CON EL MEDIO URBANO.

La parcelación de la realidad a efectos de investigación por parte de las diversas disciplinas científicas constituye una tradición difícilmente superable, pese a los esfuerzos interdisciplinares, exigidos, generalmente, por la naturaleza compleja del objeto de estudio, como es el caso del medio urbano. Esa parcelación, también de forma tradicional, ha venido siendo transferida a las propuestas de enseñanza, que han organizado "convenientemente separados" los estudios correspondientes a las diversas realidades, así como la disciplina a la que, prioritariamente, se responsabiliza de dicho estudio. Así, por ejemplo, se da una académica distinción en los contenidos curriculares que atribuye el estudio de "lo natural" a las Ciencias denominadas de la Naturaleza y reserva el estudio de "lo urbano" (como medio claramente "humanizado") a las Ciencias denominadas Sociales (más concretamente, la Geografía y la Historia). Dicha situación tiene, asimismo, su reflejo en el hecho de que "los profesores de Ciencias Sociales llegan a asumir que sus materias no tienen que ver directamente con los planteamientos de EA, mientras que los profesores de Ciencias Naturales que optan por planteamientos de EA no suelen contemplar lo social como dimensión relevante" (García Pérez, 1991).

Sin embargo, una propuesta de EA en relación con el medio urbano habría de elaborarse en un marco integrador que conciba y construya los contenidos de trabajo desde la orientación y contextualización proporcionada por una cierta teoría, que, para nosotros, es una "teoría del conocimiento escolar" (*Grupo "Investigación en la Escuela"*, 1991). Teniendo, en efecto, este marco se puede abordar la problemática de cómo elaborar una propuesta curricular que supere lo estrechamente disciplinar sin caer, tampoco, en una difusa globalización que no llegue a trascender el conocimiento cotidiano, yendo, por otra parte, más allá de la simple coordinación de disciplinas y de los enfoques denominados transversales.

Concebir los contenidos de enseñanza como "conocimiento escolar" implica asumir que el conocimiento que se maneja en la escuela se genera "en un contexto específico como el medio educativo, en el que se da la interacción entre el conocimiento socialmente organizado (los saberes disciplinares tal como los interpreta y expresa el profesor) y el cono-

cimiento cotidiano o común (presente en alumnos y, también, en los profesores). Desde dicho supuesto hay que postular una formulación del conocimiento gradual y progresiva, en un proceso que oriente la construcción del saber de alumnos y alumnas hacia modelos, más rigurosos y potentes, de comprensión e intervención en la realidad en que les ha tocado vivir" (*García y García, 1992b*). Ser consecuentes con este planteamiento nos lleva a contemplar -como hipótesis básica del proceso de enseñanza-aprendizaje- la existencia de "un sistema general de ideas", al que debería tender el alumno que aprende, que se va construyendo a lo largo de los diferentes niveles educativos y que sirve al profesor como "hipótesis general de referencia" para el diseño y desarrollo de su proyecto curricular.

Según esta hipótesis general de progresión del conocimiento, contemplamos una "construcción progresiva de modelos interpretativos del mundo" (cosmovisiones) con un gradiente de creciente complejidad y abstracción, "en el que se pasa de una visión sincrética (la realidad como un todo indiferenciado y homogéneo) a una visión analítica (la realidad como suma de partes o como conjunto de relaciones sencillas) y de ésta a una visión sistémica (la realidad como red de interacciones y como una jerarquía de sistemas imbricados unos con otros). Paralelamente, se pasa de un enfoque descriptivo de la realidad, donde no se plantean las causas de las cosas, a una explicación en base a la causalidad lineal (un factor del medio determina a otro) y de ésta a la noción de interacción, que supone admitir la explicación multicausal (los distintos factores se determinan mutuamente).

Por otra parte, cada uno de esos pasos supone un cierto 'grado de descentración', de distanciamiento respecto a la realidad que se pretende conocer. Así, pasamos de una concepción del mundo egocéntrica (todo está en función de uno mismo), antropocéntrica (la realidad vista desde la óptica de lo humano) o sociocéntrica (los hechos se analizan desde la perspectiva sociocultural del sujeto no considerándose otras posibles perspectivas culturales) a una visión relativizadora, en la que el individuo es capaz de adoptar distintas perspectivas y de considerar simultáneamente distintos aspectos de la realidad. Por tanto, esa hipótesis de progresión no sólo se refiere al conocimiento conceptual, pues partimos de la idea de que cualquier cosmovisión integra componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales" (*García y García, 1992a*).

Así, pues, contemplar el medio urbano desde el marco general de una teoría del "conocimiento escolar" significa adoptar una perspectiva que nos permitiría generar una propuesta de conocimiento relevante, de gran potencialidad educativa, integradora y susceptible de ser formulada a distintos niveles de profundización. Así, por ejemplo, el concepto de ciudad, de contaminación o de calidad de vida admitirían diversas formulaciones según su integración en una concepción más general del medio que se corresponde con la evolución de la visión del mundo (cosmovisiones) que van teniendo los alumnos y alumnas. Y este tipo de propuestas de conocimiento -que mantenga el carácter integrador que se postula y que, al mismo tiempo, contemple lo ambiental como un principio básico inspirador- habría de tomar como grandes referentes o fuentes de información tanto las aportaciones de la investigación científica (manifestada a través de las diversas disciplinas y campos de conocimiento) como del conocimiento cotidiano (presente, en gran parte, a través de las concepciones de los alumnos) (*García Pérez, 1992*), como, también, de la problemática ambiental (o socioambiental, si se quiere matizar).

Al plantearnos los referentes científicos para el estudio del medio urbano habría que tener en cuenta las aportaciones de muchas disciplinas y campos de conocimiento que se ocupan de la ciudad, aportaciones que han alimentado y regenerado -quizás no con la frecuencia que hubiera sido deseable- las propuestas escolares. Se podrían contemplar así, entre otras, perspectivas de estudio relevantes en relación con lo que nos proponemos, como las procedentes de la Ecología, la Geografía, la Antropología, la Sociología, el Urbanismo o la Psicología Ambiental.

La introducción de la perspectiva ecológica ha permitido un tratamiento del medio urbano que ha supuesto una ruptura decisiva con los enfoques descriptivistas e historicistas tradicionales, al permitir conceptualizar más adecuadamente toda una serie de procesos específicos del medio urbano así como la interrelación de los elementos constitutivos del sistema urbano; incluso temáticas de tradición "geográfica", como la relación ciudad-área de influencia podían ser vistas,

ahora, desde la óptica de la interdependencia en el contexto de un sistema territorial más amplio. Ahora bien, admitiendo que la ecología propicia una comprensión más adecuada del medio urbano como sistema complejo, sería un reduccionismo no tener en cuenta otras aportaciones que permiten profundizar en ello, como, por ejemplo, algunas de las citadas, la Geografía, la Antropología Ecológica o la Psicología Ambiental, disciplinas que, por su perspectiva epistemológica, cumplen, especialmente, el requisito de poder ofrecer "puentes científicos" hacia un abordaje de lo urbano desde una perspectiva compleja.

De forma especial, hay que destacar las posibilidades del marco ofrecido por la Geografía para plantear enfoques complejos de estudio del medio urbano. En ese sentido, habría que profundizar en las aportaciones de paradigmas geográficos que, superando los tradicionales enfoques paisajístico o funcional, nos permitan una aproximación a lo urbano más próxima a las problemáticas sociales (por ejemplo, aportaciones de la Geografía radical) y más sensibles hacia la perspectiva "globalizadora" de aproximación al medio urbano que tienen los habitantes de las ciudades (perspectiva que caracteriza a la Geografía de la percepción y del comportamiento y a la denominada "Geografía humanística").

Así, por ejemplo, el análisis de la Geografía radical, en coincidencia, en este caso, con el de la Escuela de Ecología Humana de Chicago, considera que "la ciudad es base de la formación social donde operan las instancias económicas, políticas e ideológicas que a través de la historia modifican y amplían la reproducción de la fuerza de trabajo"; desde esta perspectiva, el sistema urbano "es una unidad espacial en la cual se organizan las relaciones de producción, consumo e intercambio, la organización y la jerarquización social, el funcionamiento institucional, la gestión de estas relaciones (por la regulación de la producción, el consumo y el intercambio), como también las relaciones simbólicas y la especificación de la instancia ideológica" (*Saura, 1989*).

En otro aspecto bien diferente, estudios procedentes del campo de la Psicología Ambiental y de la Arquitectura y el Urbanismo han trabajado conceptos muy potentes para un enfoque ambiental como el del "contenido simbólico" del medio urbano. En efecto, "las intervenciones salvajes sobre el medio urbano han dado lugar a una simplificación de las formas y a un vacío de contenido simbólico del medio urbano, resultado de acciones estandarizadas que responden a prioridades de carácter general. Esto se ha materializado en la reducción del contacto sensorial del ciudadano con la calle y, por tanto, en el aislamiento por la desvinculación del medio físico, social y cultural: la calle, la plaza, el barrio y la ciudad se convierten en un espacio de nada y de nadie" (*Saura, 1989*).

Una EA en el medio urbano, que pretenda la recuperación de la ciudad para los ciudadanos, habría de trabajar la vinculación de los ciudadanos a su medio mediante la recuperación de ese "simbolismo" perdido, a través de propuestas educativas adecuadas, pretensión que, por lo demás, ha sido proclamada por diversas iniciativas y experiencias. En esta línea, asimismo, constituyen una aportación complementaria de los planteamientos centrados en lo conceptual las investigaciones de Psicología Ambiental sobre aspectos como la preferencia de paisajes urbanos (por ejemplo, *Corraliza, 1987*) o la percepción de la calidad ambiental.

Asimismo, considero también de interés posibles aportaciones desde otros diversos campos científicos y tecnológicos que, simplemente, esbozo, ya a modo de anuncio de líneas de profundización pendientes: desde la Sociología (conceptos relacionados con grupos sociales, estructura social, desigualdades en la ciudad...), la Antropología (comportamientos y roles en la ciudad, peso de la "cultura" ciudadana en nuestro mundo, modos de vida diferentes en contextos urbanos diversos en el mundo...), la Economía (dinámica económica en la ciudad, hegemonía del sistema económico urbano, intercambios urbano-rural en la dinámica económica...), la Política (gobierno de la ciudad, correspondencia administrativa con otros ámbitos territoriales de gobierno, participación ciudadana...), la Historia (génesis histórica de la ciudad, las huellas del pasado en la ciudad actual, modelos de ciudad en sociedades históricas diversas...), el Urbanismo (planificación urbana e intervención, el equilibrio entre el respeto al pasado y la preparación de un espacio urbano para el futuro...), la Biología (seres vivos y su hábitat en el medio urbano...), etc.

Atendiendo a la segunda gran fuente de referentes de conocimientos arriba citada, si pretendemos elaborar una propuesta de conocimiento escolar en relación con el medio urbano en la que se quiera garantizar el establecimiento de niveles adecuados de formulación (de profundización, en definitiva) de los conocimientos, hemos de tener en cuenta los estudios de concepciones de los alumnos en relación con el medio urbano, lo que se constituye, así, en un importante campo de investigación didáctica, aún insuficientemente trabajado. Siendo, por lo demás, nuestro propósito realizar un análisis de lo urbano desde el pensamiento cotidiano, ello englobaría no sólo el estudio de las concepciones de los alumnos al respecto sino también la toma en consideración de visiones y aproximaciones a lo urbano procedentes de otras diversas perspectivas, como, por ejemplo, las guías de la ciudad (de diversos tipos y enfoques), la visión de los "viajeros" y turistas o el punto de vista de los vecinos de los barrios.

Ubicándonos en el marco general de conclusiones acerca de las concepciones en el ámbito social (Delval, 1991; Carretero, Pozo y Asensio [Comps.], 1989), podemos añadir (García y otros, 1991; García Pérez, 1992; García Pérez [Coord.], 1993) que los niños y adolescentes se mueven entre una cosmovisión de carácter sincrético, que concibe el medio urbano de una forma globalizada y, en gran parte, armónica, y una cosmovisión de carácter analítico, capaz de distinguir y analizar diversidad de elementos en el medio urbano, apreciando, sin embargo, los rasgos comunes y manejando, por tanto, la idea de unidad, pero con escaso papel aún del análisis multicausal y de la idea de interacción. Quizás la dificultad genérica más relevante que se aprecia en los alumnos es precisamente la de poder llegar a comprender la ciudad como algo complejo y dinámico, pues ello implicaría un cierto dominio de la idea de sistema, lo que no suele ser posible para la mayoría de niños y adolescentes, si bien no hay que descartar que se puedan realizar aproximaciones progresivamente más complejas a una concepción sistémica del medio urbano.

Por fin, una tercera fuente, irrenunciable, para la elaboración de propuestas ambientales en relación con el medio urbano son las propias "problemáticas de carácter socioambiental". En efecto, hay que reconocer a estas problemáticas un importante papel estructurador en la elaboración del conocimiento escolar sobre el medio urbano, pudiendo constituir, por tanto, interesantes ejes aglutinadores para la organización de los contenidos y para la definición de "una metodología basada en el tratamiento de problemas" (García y García, 1989; García Pérez, 1993), con sus consiguientes implicaciones en el diseño de unidades didácticas.

Simplemente a modo de aproximación podríamos tener en cuenta algunas de estas problemáticas: la contaminación urbana en sus diversas manifestaciones, las desigualdades en los modos de vida y en la calidad de vida de los ciudadanos en distintos barrios de la ciudad, la posible marginación de los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones en relación con la ciudad, el crecimiento urbano y la invasión de ámbitos rurales próximos a la ciudad, la expansión del modo de vida urbano como modelo generalizado, la génesis histórica de la identidad de una ciudad y el riesgo de perder dicha identidad, el difícil equilibrio entre la conservación de lo tradicional y la adaptación a formas de vida acordes con la dinámica de nuestro mundo, el papel de la ciudad en un contexto espacial más amplio....

POSIBILIDADES DE TRABAJO Y ESTRATEGIAS.

A partir de las reflexiones que se han realizado, teniendo en cuenta el marco de referencia que se establece y sin olvidar las dificultades y los puntos que aún necesitan un análisis más detenido, podemos establecer como conclusión general la posibilidad de trabajar el medio urbano desde una perspectiva de EA en una línea de integración de contenidos como propuesta de conocimiento escolar y con una metodología basada en el tratamiento de problemas que favorece el proceso de construcción de dicho conocimiento -por razones de espacio, no abordo aquí el desarrollo de este tipo de propuesta metodológica, así como de la necesidad de asumir un planteamiento, coherente, de evaluación basada en la investigación-.

Ahora bien, ello puede constituir una meta deseable, tal vez no una realidad abordable de inmediato. En ese sentido, en las "Orientaciones del Programa Aldea" para el trabajo en EA (García y García, 1992b) se propone, como estrategia

general, la necesidad de asumir un gradualismo que propicie la reflexión y la intervención didáctica a partir de lo conocido, en un proceso continuo de "investigación" (como perspectiva profesional del enseñante) que nos permita ir definiendo adecuadamente nuestras propias posibilidades. De hecho, los intentos maximalistas pueden llegar a convertirse en el peor enemigo del cambio, pues el plantear modificaciones demasiado ambiciosas, con respecto a lo que habitualmente venimos haciendo, puede convertirse en un bloqueo, debido a las dificultades prácticas y a nuestra carencia de una seguridad y preparación adecuadas. Pero, por otra parte, también sería absurdo caer en una supervaloración de nuestra "práctica habitual", convirtiendo, en este caso, la realidad rutinaria en la única alternativa posible.

Por ello, un enfoque adecuado de trabajo sobre el medio urbano desde una perspectiva ambiental requeriría "combinar dos procesos, diferentes pero relacionados: por un lado, definirnos un modelo teórico de referencia, que pueda orientarnos, lo que iría directamente ligado al diseño del proyecto que vayamos a poner en práctica; por otro, desarrollar y sacar partido al proceso de construcción práctica de nuestro 'saber hacer' profesional. Nuestro proyecto y nuestro modelo seguramente irán por delante de nuestra práctica, y, por eso, podrán orientarla; pero también nuestra propia práctica nos deberá obligar a modificar y adecuar nuestro proyecto, de forma que esta relación entre planteamiento teórico y desarrollo práctico podrá convertirse en auténtico motor de nuestro perfeccionamiento profesional" (García y García, 1992b).

Según lo dicho, en el trabajo sobre el medio urbano se podrían seguir diversas vías que más bien realicen aproximaciones a un diseño ambiental a partir de aproximaciones desde áreas concretas (de Ciencias de la Naturaleza o de Ciencias Sociales, por ejemplo) o que opten por un planteamiento más claramente integrador centrado en el estudio de problemáticas ambientales en el medio urbano. Así, por ejemplo, siguiendo las citadas "Orientaciones", una primera posibilidad sería "realizar una secuencia de actividades concretas y bien delimitadas relacionadas con la EA en el medio urbano o bien hacer uso de un recurso relacionado con la EA", aunque sea de manera puntual y sin que ello suponga un replanteamiento global de la programación o proyecto de trabajo que estemos desarrollando habitualmente (un itinerario por determinadas zonas de la ciudad, una visita a una instalación de interés, como puede ser una industria, una depuradora de aguas, una campaña de limpieza en el centro escolar, etc.).

Otra posibilidad consistiría en "intentar un reenfoque de alguna o de todas las unidades relativas al medio urbano que constituyen una programación convencional de nuestra área o materia", dotando a los contenidos tradicionales de una dimensión más definidamente ambiental e intentando una metodología más acorde con los supuestos ambientales. Así, en el área de Ciencias Sociales, podría trabajarse la ciudad definiendo objetos de estudio con mayor potencialidad de tratamiento ambiental de la que tienen los planteamientos "temáticos" o "académicos" de dichos contenidos; así puede hacerse con objetos de estudio como los problemas de la vivienda en la ciudad, el impacto de las instalaciones industriales sobre la vida de las poblaciones próximas, etc. Existen, en este sentido, algunas unidades cuyo diseño puede resultar muy ilustrativo (por ejemplo, Mesejo, Souto y Ramírez, 1991).

Una tercera posibilidad, como variante de la anterior, sería "establecer un proyecto de trabajo sobre el medio urbano coordinado entre dos o más áreas o materias", a partir de la definición de un objeto de estudio que permita la coordinación de disciplinas o la interdisciplinariedad y garantizando una, previa, perspectiva ambiental desde las áreas implicadas, así como evitando la simple yuxtaposición o superposición en el tratamiento de contenidos. Así puede hacerse con tópicos como la calidad de vida en la ciudad, la pérdida de identidad de los barrios, la incidencia del tráfico en el funcionamiento urbano, las diversas modalidades de contaminación urbana, etc.

Por fin, una posibilidad deseable, aunque más dificultosa para desarrollar adecuadamente, sería el diseño y la "realización de un proyecto global de trabajo sobre el medio urbano desde una perspectiva ambiental", que contemplara una propuesta integrada de contenidos como "conocimiento escolar de carácter ambiental", que siga una metodología de trabajo en torno a problemáticas de tipo socioambiental y que garantice un seguimiento del proyecto desde la perspectiva de una evaluación investigativa.

IBLIOGRAFÍA.

- AA.VV. (1992): *Educación Ambiental: Situación y problemáticas*. Cuadernos de Pedagogía, 204, 8-12.
- Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (Comps.) (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1990): *Libro Verde sobre el Medio Ambiente Urbano*. Bruselas.
- Corraliza, J.A. (1987): *La experiencia del ambiente: percepción y significado del medio construido*. Madrid, Tecnos.
- Delval, J. (1989): "La representación infantil del mundo social". En: Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (Comps.): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- García, F.F. y otros (1991): *Aproximación a las concepciones sobre la ciudad a partir del concepto de equipamiento urbano*. Investigación en la Escuela, 14, 63-86.
- García, J.E. y García, F.F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla, Díada.
- García, J.E. y García, F.F. (1992a): *Investigando Nuestro Mundo*. Cuadernos de Pedagogía, 209, 10-13.
- García, J.E. y García, F.F. (1992b): *Orientaciones didácticas para la Educación Ambiental en Enseñanza Secundaria*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Consejería de Cultura y Medio Ambiente, Agencia de Medio Ambiente, Junta de Andalucía.
- García Pérez, F.F. (1991): *Para comprender la ciudad desde una perspectiva de Educación Ambiental*. Boletín de Educación Ambiental, 3, 27-36. CEIDA, Bilbao.
- García Pérez, F.F. (1992): *Diseño Curricular "Investigando Nuestro Mundo"*. Ambito de investigación escolar: *El medio urbano*. Sevilla, Díada.
- García Pérez, F.F. (Coord.) (1993): *Vivir en la ciudad. Unidad didáctica para el estudio del medio urbano*. (Versión 2ª; Curso 1992-93). Dos cuadernos: Orientaciones generales para la enseñanza y Materiales de trabajo para el aula. Sevilla, Díada.
- García Pérez, F.F. (1993): *El trabajo en torno a problemáticas: una alternativa metodológica para la educación ambiental*. Alminar, 27, 29-32.
- Grupo "Investigación en la Escuela" (1991): *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES)*. (Versión provisional). Una introducción y cuatro cuadernos. Sevilla, Díada.
- Lledó, A. y otros (Coords.) (1990): *Diseños Curriculares de la Reforma. Educación Primaria. Areas y Ambitos de Conocimiento y Experiencia*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Mesejo, C., Souto, X.M. y Ramírez, S. (1991): *Robinsones y colmenas. Unidad didáctica del Proyecto de Geografía para el Ciclo 12-16*. Valencia, Generalitat Valènciana.
- Saura, C. (1989): *Educació ambiental i medi urbà*. Informatiu del I.M.E. de Barcelona, 23, 5-10.

El curriculum oculto de la Educación Ambiental.

J. Carlos González Faraco.

Universidad de Huelva.

INTRODUCCIÓN.

Entre el primero y el segundo de los congresos andaluces de Educación Ambiental (EA) ha transcurrido casi una década. Para quien no participó en el que se celebrara en Cádiz en 1985, resulta muy difícil establecer parangones entre la dimensión y el significado de una y otra convocatoria como expresiones representativas de un determinado estadio histórico de la EA andaluza, más que como eventos concretos y singulares. En efecto, los documentos escritos, por mucho que se quiera, no dan cuenta cabal de las intenciones más profundas, los motivos implícitos, los entresijos y las vivencias que acompañan a estos encuentros, que por supuesto no son tan sólo intercambios científicos. Menos aún pueden dar una idea completa del clima dominante, de las opiniones que se vierten en coloquios informales y de las circunstancias externas que rodean -y tal vez condicionan- las sesiones.

Los Congresos-tipo, con marcada tendencia a la *magistralidad*, suelen reproducir casi siempre las formas típicas de los *hechos escolares*, con una jerarquía clara entre ponentes-profesores, que acaparan la autoridad del conocimiento, y participantes-alumnos, que pasan la mayor parte del tiempo en posición de pasivos oyentes. El mensaje está construido de antemano, no se *negocia*, ni se elabora con la participación del auditorio. Esto es lo que importa y no tanto las formas externas o el vocabulario que se emplea (equipo, grupo, coordinación, etc.) y con el que se enmascara un sistema claramente oligárquico e instructivo. Las conclusiones suelen ser por ello meras tautologías, en las que poco o nada ha tenido que ver el participante-alumno, cuyo papel es el de imprescindible decorado.

Como *hechos escolares*, son por tanto ilustrativos de la inevitable presencia simultánea de dos niveles de realidad y de análisis en cada acto educativo: el manifiesto y el latente. Establecer una comparación sincrónica y diacrónica de ambos niveles, en estos dos congresos separados entre sí por nueve años, podría ser objeto de una interesante investigación que habrá que dejar, al menos, hasta que finalice éste de 1994. Sin embargo, y tomando como punto de partida el *Informe final* que emitió el Congreso gaditano, desde las palabras protocolarias de presentación hasta las *conclusiones finales*, sin olvidar el contenido de cada página y a quienes las suscriben, cabe hacer un breve y sugerente recorrido por estos años.

Sin la menor duda este período ha sido bastante fructífero para la EA, al menos en cuanto al número de publicaciones, las normativas jurídico-pedagógicas aprobadas y la estructura administrativa puesta en marcha. La orientación del contenido de esas normas y las acciones de ellas emanadas, su grado de generalización en las escuelas, las actitudes ambientales del profesorado, la situación de su formación en este campo, y nivel de calidad alcanzado en todos estos factores son más discutibles, tanto en los aspectos teóricos como en las realizaciones prácticas. No obstante a nadie escapa la importancia de algunos de los cambios habidos, entre los que destaca éste: de ser una materia marginal o extracurricular, la EA ha acabado siendo, a consecuencia de la reforma educativa en curso, una materia plenamente curricular de tipo *transversal*.