escola d'animadors juvenils
EAJ

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

El medi com a element d'Animació

3.2
ANI
ani

ANIMACIÓ

MAIG / AGOST 1987

Revista d´Estudis i Documentació

Escola d´Animadors Juvenils

4

El medi com a element d'Animació

Sumari

Pàgina

En Aquest Número 7

ESTUDIS

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

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

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

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

EXPERIÈNCIES

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

La història com a instrument d'animació sòcio-cultural
Anselmo Bodoque i Arribas 77

Programa d'ensenyament aplicat al medi natural
Fèlix Estrela i Botella 87

La Animació Ambiental. Los Itinerarios.
Grupo de Educación Medio-Ambiental Sierra Calderona 103

UN POC DE TOT
Colonias de Verano en Galicia. Entre el pasado y el futuro.
Xosé Manuel Cid Fernández 123

Congrés Internacional UNESCO-PNUMA sobre l'educació i la formació ambientals (Moscú, URSS, 17-21 d'Agost de 1987)
Fèlix Estrela i Botella 131

QUÈ ÉS?
I Congreso de Educación Ambiental..... 135

BIBLIOGRAFIA..... 141

En Aquest Número

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

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

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

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

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

Estudis

Educación Ambiental: bases ecológicas y enfoque territorial

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

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

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

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

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

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

* El *modelo de análisis territorial*:
  — identificación de los elementos constitutivos del territorio.
  — proceso de análisis territorial.
  — aplicación práctica del *modelo de análisis territorial*.

* Una Educación Ambiental *por* el entorno.

BASES ECOLOGICAS DE LA EDUCACION AMBIENTAL

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

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

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

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

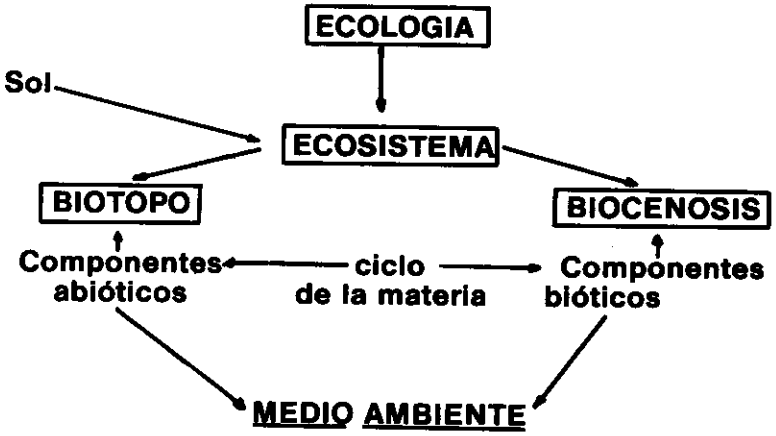
seres vivientes ———— medio

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IMPACTO AMBIENTAL

ECOSISTEMA

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

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

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

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

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

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

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

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

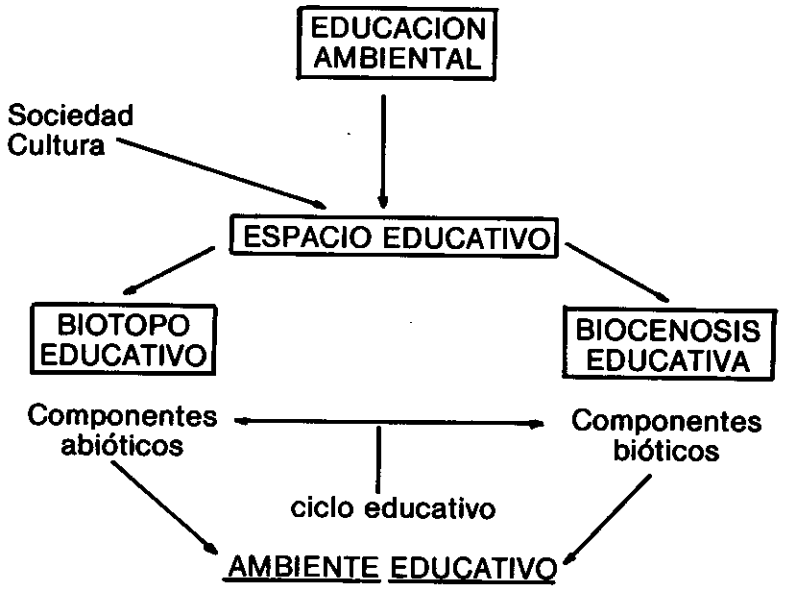
medio concreto. Por otra parte, la metodología propia de la animación en el tiempo libre, se apoya en una pedagogía activa, que se pone de manifiesto en los diferentes ámbitos de las prácticas sociales y culturales.

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

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

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

Modelo eco-educativo



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

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

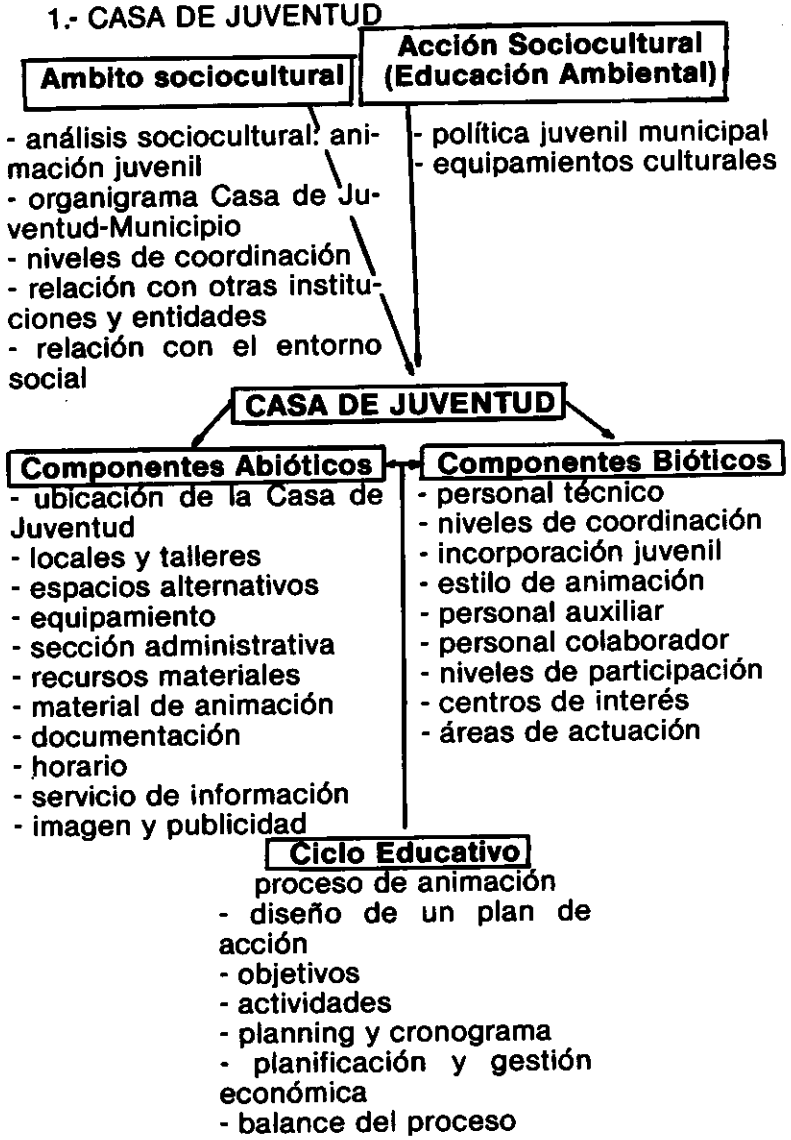
condicionamientos mutuos, que al final conforman el llamado *ambiente educativo*.

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

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

APLICACION DEL MODELO ECO-EDUCATIVO

1.- CASA DE JUVENTUD



2.- ESCUELA DE ANIMACIÓN Y DE TIEMPO LIBRE

Dimensión Sociocultural
- análisis socio-cultural: animación tiempo libre
- organigrama escuela de animación
- niveles de coordinación
- relación con otras instituciones y entidades
- relación con el medio social

Animación Tiempo Libre
- marco de identidad y acción
- marco legislativo

ESCUELA DE ANIMACION Y DE TIEMPO LIBRE

Condiciones Materiales
Elementos materiales

- ubicación de la Escuela
- espacios alternativos
- material didáctico y soportes
- material fungible
- registro de datos
- documentos de la Escuela
- horario de la Escuela
- identificación de la Escuela

Comunidad de Personas
Componentes personales

- órganos de la Escuela
- profesorado
- alumnado
- selección de alumnos
- estilo educativo
- dinámica grupal
- metodología de animación
- personal administrativo
- personal colaborador

Programa de Animación y Tiempo Libre
Proceso Educativo
- diseño de Programas
- bases metodológicas
- objetivos generales/específicos
- actividades
- evaluación del proceso
- cronograma
- planificación y gestión económica

3.- CENTRO DE VACACIONES: EL CAMPAMENTO

Incidencia Sociocultural
- campañas de tiempo libre/verano
- tipología campamental

Educación Ambiental
- centros de vacaciones
- tiempo libre y educación

CAMPAMENTO

Biotopo Educativo
- emplazamiento de la instalación
- equipamientos
- recursos materiales
- ritmo campamental
- cronograma
- planning de actividades
- horario-base
- seguridad y sanidad
- red de comunicaciones
- administración y gerencia

Biocenosis Educativa
- acampados
- equipo de monitores
- director del campamento
- gerente
- médico
- equipo de cocina
- rol del animador
- estilo de animación
- dinámica de las relaciones y vida campamental
- estructura de participación: la asamblea
- formas de Expresión

Ciclo Educativo
Proyecto de Campamento
PLAN DE ACCION CAMPAMENTAL
- objetivos generales/específicos
- actividades: ecológicas, de naturaleza, lúdicas, festivas, talleres, técnicas de expresión
- evaluación

Enfoque territorial de la Educación Ambiental

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MODELO DE ANALISIS TERRITORIAL

El esquema de análisis que se presenta es el siguiente:

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

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

1º Identificación de los elementos constitutivos del Territorio.

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

1) Población:
- crecimiento poblacional
- estructura de edades
- nivel educacional
- estructura profesional

2) Equipamiento:
- educativo
- cultural
- tiempo libre

- deportivo
- sanitario

3) Asociacionismo:
- número de asociaciones
- nivel de asociacionismo
- número de afiliados
- objetivos y acciones
- grado de participación

4) Prospección de intereses:
- empleo del ocio
- expectativas

2º Proceso de Análisis Territorial.

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

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

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

Aplicación práctica del Modelo de Análisis Territorial

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

1º Identificación de los elementos constitutivos del Territorio.
Unidad Territorial: DISTRITO
Denominación: Distrito Marítimo
Subdistritos: Poblados Marítimos, Caminos al Grao, Algirós
Elementos constitutivos del Territorio:
1. Población
2. Equipamiento
3. Asociacionismo
4. Prospección de intereses

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

2º Proceso de Análisis Territorial

Elección del hábitat nivel LOCAL
DISTRITO MUNICIPAL
Aspectos Culturales:
— marco geográfico
— movimiento demográfico
— identidad histórica
— estructura económica
— situación política

Fichas de Datos

FD-1
UH: Distrito MARITIMO
EC: Subdistritos
DR: Marco geográfico
T/A: - descentralización
- gestión municipal
- participación ciudadana

FD-2
UH: Distrito MARITIMO
EC: Unidades Residenciales (barrios del distrito)
DR: Marco geográfico
T/A: - expansión urbana
- los barrios unidades de representación ciudadana
- planificación urbanística

FD-3
UH: Distrito MARITIMO
EC: Densidad/Superficie
DR: Movimiento demográfico
T/A: - aglomeración urbana
- equipamientos
- migración

FD-4
UH: Distrito MARITIMO
EC: Población por edad
DR: Movimiento demográfico
T/A: -renovación generacional
núcleo familiar
conflicto generacional

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

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

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

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

Una Educación Ambiental *por* el entorno

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

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

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

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

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

Relación bibliográfica consultada:

Colom, A.: *Concepto de Educación Ambiental.* Teoría de la Educación I (El problema de la Educación). Ed. Límites. Murcia, 1984

Colom, A.-Sureda, J.: *Nuestro entorno* (Manual de Educación medio-ambiental). Ed. Penthalon. Madrid, 1984

Colom, A.: *Centros territoriales de Documentación y Educación Autonómica.* Revista de Cuadernos de Pedagogía, nº 94. Octubre de 1982. Barna. Págs. 51-54.

Novo, Mª.: *Educación Ambiental.* Ed. Anaya. Madrid, 1985.

Giolitto, P.: *Pedagogía del Medio Ambiente.* (principios de ecología). Ed. Herder. Barna, 1984.

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

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

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

Jaume Martínez Bonafé

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

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

a)El redescubrimiento, tras el largo paréntesis del régimen anterior, de las tésis tradicionales del Movimiento de la Escuela Nueva y la recuperación de la herencia fecunda de la Institución Libre de Enseñanza.

b)La creación, desde principios de los 70, de programas internacionales (UNESCO) con objeto de sensibilizar al ciudadano sobre las amenazas al medio ambiente y educarle, por tanto, para su protección y mejora.

c)La aparición de una nueva mentalidad en la elaboración y desarrollo curricular, que incide sobre la flexibilización de los programas y su adaptación a las realidades concretas del alumno y la escuela.

d)Una política global de descentralización autonómica que, en el ámbito educativo, en la medida que posibilita revisiones curriculares desde el territorio, permite crear las condiciones para la recuperación de realidades lingüísticas y culturales autóctonas amenazadas de extinción.

e)Y finalmente, la insistente presión social que, movimientos de renovación pedagógica y movimientos ciudadanos y ecologistas han venido ejerciendo en sus diferentes y específicos ámbitos, para que las condiciones anteriores se hiciesen realidad.

Sin embargo, una aproximación más rigurosa y analítica nos ofrece un panorama, al menos, confuso y contradictorio. En efecto, si bien se advierten sustanciales cambios en la metodología y en los recursos didácticos, también se observan considerablemente distanciados de la base teórica que les da coherencia. La amenaza del deterioro ambiental se plantea desde explicaciones típicamente *"naturalistas"* y, por tanto, separadas de las condiciones humanas -culturales- que lo provocan. El ecologismo educativo olvida a menudo, en el desarrollo de sus programas, el enfoque ecológico -integrador- que debería primar en la elaboración y desarrollo de las propuestas curriculares. Las reformas curriculares desde el territorio, con una mediatización todavia importante del mercado editorial y de la legislación sobre espacios, recursos y organización, y una formación del profesorado descontextualizada, emprenden la aventura de introducir enfoques localistas en, las más de las veces, acríticos diseños curriculares rígidos y tecnocráticos.

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

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

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

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

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

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

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

Si nuestra preocupación educativa consiste en una intervención favorecedora de un proceso de maduración y potenciadora de las capacidades de conocimiento crítico y actuación autónoma sobre la realidad, justo es pensar que ello debe hacerse desde el reconocimiento que el punto de partida de la acción educativa es la cultura concreta que fundamenta y da base material a la naturaleza humana de los grupos específicos de escolares. Las sugerencias de la antropología hermeneútica y la sociología crítica: ir más allá del escenario de la vida humana para desmenuzar minuciosamente los objetos y símbolos de un mundo relacional y mental e interpretar la estructura asociativa que rige los comportamientos humanos, deberían formar parte del bagaje conceptual de quienes, de una u otra forma toman decisiones sobre la selección y organización del contenido curricular y el desarrollo de las prácticas educativas. La educación, por tanto, no debería sustraerse al paradigma de la identidad cultural.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

J.M.B. Valencia, marzo 1987

Els Itineraris Didàctics, un lloc per fer animació?

Ferran Zurriaga i Agustí

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

COM FER EL QUE VOLDRIEM FER?

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

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

Reconeixement del professor de l'espai a treballar, possibilitat d'accions amb el grup gran i amb grups petits.

b) Establir una continuitat entre les exides i la seua repercussió a la classe (Possibilitat de graduar les intervencions, facilitat de tornar repetidament als llocs visitats, oportunitat de confrontació per mitjà de les nombroses variables...).

c) Recuperació de llocs i aspectes naturals de l'itinerari que l'infant té possibilitat de reconèixer més freqüentment, ja siga sol o amb els seus pares... proposar el carrer, el barri, el poble, la ciutat, el bosc... no com una superfície o lloc que no és possible descobrir o que no te res a descobrir, sinó com un ambient de recerca que ofereix satisfacció a unes motivacions, de trobada, de moviment, d'aventura, d'exploració, de fantasia, de creativitat... d'espai lúdic a ocupar.

I per això ens cal transformar la relació d'aquells que en aquest cas fan l'itinerari, dinamitzant totes les possibilitats de treballs en grups, J. D. Novak *"El problema principal amb què s'han enfrontat les escoles en la meitat de l'últim mileni ha esta la capacitat per reconéixer que existeixen molts tipus de relacions humanes que poden donar lloc a l'aprenentatge".*

L'animació en alguns itineraris mitjantçant els jocs, permet de desenvolupar una context educatiu més implicat amb el nostre concepte d'ensenyament.

El paper del mestre davant del joc d'animació passa a ser d'una autoritat única o oponent a un col·laborador. No és un joc per guanyar, és un joc per "viure", per captar les coses d'un altra forma, per descobrir-nos una altra ciutat o una altra natura.

L'activitat lúdica aporta sempre un procés creatiu en el món infantil, món que ens han descrit Freinet, Piaget, Wallon, Bruner... i si volem apropar-nos a un món més animat i creatiu, llegiu a Gianni Rodari...

D'aquest món infantil, però n'hi ha un llibre: *"Imaginació i creativitat en l'edad infantil"* de L. S. Vygotski, que descriu molt bé el que és la imaginació com a forma d'actuació de la ment humana i també reconeix en tots els homens —no solament en el artistes— una comuna aptitud per a la creativitat.

Si aconseguin integrar l'aspecte dinàmic de la funció creadora de la imaginació, tenim unes amplies possibilitats alhora d'interessar l'infant per allò que hi ha, i alhora li donem tants recursos per al descobriment científic com per crear una obra d'art.

"Creativitat" és sinònim de pensament "divergent", és a dir capaç de rompre continuament els esquemes de l'experiència. És "creativa" una ment que treballa sempre, disposada a fer preguntes, a descobrir problemes allà on no troba una resposta satisfactòria, capaç de judicies autònoms, que pot utilitzar sense deixar-se inhibits pels conformismes. Totes aquestes qualitats es manifesten en el procés creatiu.

El mestre es transforma en un "animador". En un promotor de la creativitat. Deixa de ser el que transmet un saber perfecte i confeccionat... És un adult que està amb els infants per donar-los allò que té de millor, per desenvolupar en si mateix l'hàbit de la creació, de la imaginació, del compromís constructiu en una sèrie d'activitats que finalment són considerades iguals.

Cap tipus de jerarquia entre les diferent matèries. I en el fons, una sola matèria de la realitat enfocada des de tots els punts de vista, començant des de la realitat propera, la comunitat escolar, el fet d'estar junts, la forma d'estar i treballar junts.

Ens cal una bona dosi d'imaginació per veure més enllà de l'escola, tal i com encara és imaginar-se l'enderrocament dels seus murs de *"reformatori per hores"*.

TÈCNIQUES DELS ITINERARIS

Es tracta de motivar els xiquets i presentar-li'l com un procés d'organització que es manifesta mitjançant tècniques de participació diverses segons les situacions derivades de l'edat, disposició, medi...

Algunes d'aquestes tècniques ja han estat experimentades, d'altres solament són hipòtesis. Unes i altres no són codificables, però tenim confiança en la inventiva dels mestres i dels xiquets i la preparació i el disseny de l'itinerari el fem conjuntament, tenint-ne també present el factor sorpresa, és a dir, l'element que manté viva la curiositat de l'infant per les situacions noves.

Tècnica d'apropament al tema.
Una vegada presentat el tema o el motiu del problema a resoldre a l'itinarari, cal inventariar tots els recursos que aquest presenta i com anén o volem treballar-los, tant a nivell científic o de decobriment com a d'altres activitats de jocs, dramatitzacions, etz. ... que poden ajudar-nos en aquest treball previ.

Dissenyarem:
- Un procés o programa didàctic.
- Una activitat lúdica com a projecció.
- Una investigació o experiència.

Aleshores, l'itinerari es converteix en un programa obert, entés com una organització de la recerca i de l'experiència que es realitza mitjantçant modalitats objectives d'intervenció.

Exemple: Mitjans de motivació.

Els sobres sorpresa. Abans de començar l'itinerari un grup pot haver preparat una sèrie de sobre sorpresa o el mateix mestre, que són repartits a diferents equips i que solament es poden obrir en un moment determinat.

El seu contingut pot anar des de treball propi de recerca al voltant del tema, fins a l'escenificació d'algun fet, relatar un text *"literari"* que serveix per entendre millor allò visitat... També podem confeccionar un dossier de divulgació, presentar una exposició de tot allò recollit, construint i pintant un espai.

L'element sorpresa. Són diversos els elements que podem utilitzar per donar més atracció a un recorregut. Comptem amb la figura que irrumpeix dins l'itinerari i que se'n converteix en la clau:

> Recorde que l'any 1977, estàvem fent uns itineraris pràctics per descobrir als xiquets d'Olocau (Camp de Túria) la història del seu poble. Aquell dissabte de vesprada recostruïem la vida i el treball al segle XIX. En aquells anys i fins mitjan segle XX el *"feixcar"* (fer cordell d'espart) havia estat una activitat de molta gent d'Olocau. En aquell moment de l'itinerari ja no havia qui fes corda habitualment, així que buscarem dos velles (la tia Lina i la ti Librà) i les vàrem convéncer perquè assegudes a la porta de la seua casa esperaren el pas dels xiquets i xiquetes.
>
> Als infants, els vàrem llegir algunes notes de com vivia la gent, com eren les cases, i altres coses que havien de completar-se amb la recerca de persones que haguessen nascut en aquells anys. No els vàrem dir res de l'espart. Vàrem recórrer alguns carrers buscant-se nuals d'aquella època. Quan passàrem prop d'on les dues velles feien corda, els infants començaren a preguntar, dibuixar, intentar fer corda, conversar amb les velles les quals amb divertida animació els informaren de tot alló que

havia estat el segle XIX. Aquelles dos velles havien estat l'element *"sorpresa"* d'aquell itinerari.

L'element sorpresa, però es fonamenta en l'interés de l'infant per les fases del joc dintre del recorregut que no han realitzat o vist. *"Què farem després? Quin és el pròxim joc?"* són preguntes habituals que hauran d'estar en una bon itinerari...

L'ELEMENT LÚDIC ALS ITINERARIS URBANS

En els cas dels itineraris urbans, tampoc no cal deixar-hi de costat l'animació. Moltes vegades, en fer eixides amb els infants per la ciutat, trobem que aquell dia no estan els xiquets per seguir el camí previst. Llavors hem hagut de prendre noves vies i buscar noves possibilitats d'enrequiment amb perpectives creadores d'apropament al nostre medi urbà.

Exemples: Jugar a amagar-se en el jardinet del costat del Museu de Sant Pius V, fer un joc de pistes al voltant de la muntanyeta dels Jardins del Reial, buscar un tresor (els arbres singulars) al Jardí Botànic; i més *"tresors"* localitzant alguns dels signes que guarden les pedres del Miquelet, recórrer la Plaça Lope de Vega buscant la façana més estreta de tota la ciutat... mirar cap a les teulades decobrint de talls nous *"el Lleó més alt de la ciutat"*, *"La Cotorra"*, o els noms sorprenents de les velles tendes: *"El buen tono"*, *"El tranvia"*... Moltes vegades un element testimonial com (la làpida de Guillem de Vinatea al Convent de la Puritat), les anelles de pedra en la façana de Santa Caterina (record del tribunal del mostassaf), i si voleu donar-li més encant, faciliteu-los pistes i els xiquets buscaran al voltant d'aquesta església la porteta tapiada del *"pou de Sant Llorenç"* l'aigua del qual deien que curava el mal d'amors... és una forma de guanyar un nou estil i

alleugerar un itinerari que de partida aquell dia no era atraient.

I aleshores ens estem apropiant també de les velles llegendes, records màgics de l'infància de molts valencians, que estem en el camí de deixar d'existir entre els nous pobladors que si les desconeixen no se sentiran els seus hereus. I si aconseguin descobrir-los també aquesta València, els infants valencians sentiran molt més intimament l'esperit d'una ciutat que avui, a molts d'ells, no els diu res. Alguns llibres històrics us en poden ajudar —en aquells moments— per donar pistes, però entre tots és el de Llorenç Millo *"Carrers i racons de València"* el que més havem fet servir per treballar i trencar amb una acció animadora alguns dels nostres itineraris urbans.

Animar no consisteix en deixar fer allò que es vol, sinó fer néixer l'exigència de comunicació en una situació col·lectiva.

Quan la figura del mestre es converteix en animador, és quan actuem millor com a mitjancers organitzadors d'espais, per posar en relació els xiquets entre ells... Som partidaris de l'organització en grup i aquesta n'és ja en sí una finalitat, si a més d'això donem estímuls que puguen ser lúdics, ajudem a dinamitzar la relació entre els propis infants.

Per això, quan mestres i xiquets aprofitem el medi com un espai on portar endavant una pràctica investigadora, a través d'una organització oberta, dinamitzadora del grup i estimuladora de l'interacció entre alumnes en la recerca; interpretant els fenòmens que l'itinerari ens ofereix estem en una via correcta. Si portem a terme tot això i a més ho fem animadament serà un repte en el camí de millorar aquesta tècnica didàctica.

Però, on ha d'arribar la intervenció nostra en l'animació de l'itinerari?. Pense que hem de tenir una capacitat

d'organitzar-nos sense *"ser vistos"*, diria jo. Hem d'animar en el moment de l'estímul necessari, en el de les respostes a les necessitats. I això no vol dir que la nostra resposta siga nomes lúdica, imaginativa, creadora si nó que també pot ser científica, dinamitzadora de noves recerques, atenent sempre a l'element vertebrador dels objectius d'aquell itinerari.

Després, tan bon punt ens adonem que els infants tenen prou interés o estan interessats en una via de recerca, ens hi separarem, ens retirarem a observar pel nostre compte i tractarem de descobrir noves possibilitats. Els educadors, a les eixides, no podem dir que ho sabem tot, això no és veritat.

Moltes vegades els mateixos infants ens han fet adonarnos de detalls o observacions que nosaltres sols no haviem descobert o pensat. Per tant, no és només dirigir l'animació, aconseguir l'objectiu; cal també anar sempre a l'itinerari, a participar-hi a vegades al mateix nivell que els infants per descobrir coses noves, per estimular la recerca de nova informació.

UN NOU ESTIL ALS ITINERARIS

Cal fer notar que, als itineraris didàctics, els cal un nou estil, jo diria que s'hi escau a tots ells un estil més creatiu i animat, com diu Bartolomeis (1972): *"La creativitat és la capacitat de mobilitzar forces racionals, crítiques, intuítives, afrontar problemes i trobar-ne noves solucions"*.

Potenciar en els infants la capacitat d'innovació/invenció durant el seu procés d'aprenentatge és en part una tasca de l'animació científica, creativa i lúdica que nosaltres voldriem fer viva en tota tasca escolar. Si el currículum escolar les ha separades, ara hem de retrobar els mitjans de recompondre la seua unitat. De fet, si hem aconseguit fer *"viure"* l'itinerari de tal manera que haja entrat a formar part de la realitat ambiental dels infants, senzillament, tot

allò que han après els permetrà de mirar amb uns altres ulls els carrers, les places i els edificis que els envolten a la platja, el bosc i els arbres... i els donem opcions als infants per omplir el seu temps lliure amb noves possibilitats de fer els seus propis itineraris. Allò que és important és que aquest nou mirar els haja possibilitat també per desenvolupar la sensibilitat i això s'aconsegueix amb el treball dels aspectes emotius i sensorials. El que volem dir-vos finalment és que cal tenir en compte els continguts disciplinars motivadors de l'itinerari justament adequats a les adquisicions conceptuals, als criteris de gradació dintre del propi itinerari, si veritablement volem ensenyar per implicar, allò que en termes clàssics expressàvem per *"formar més que no pas informar"*.

BIBLIOGRAFIA:

J. D. Novak - *Teoría y práctica de la Educación.* Alianza Editorial 1982.
L. S. Vygotski - *Revista Infancia y Aprencizaje.* Núm. 27-28, 1984.
Gianni Rodari - *Gramática de la fantasía.* Avance 1976.
F. De Bartolomeis - *Scuola e territorio.* La Nuova Italia 1983.

El Cicloturismo: Una Alternativa de Tiempo Libre

Rafael Urios Grande
Animador del Ayuntamiento de Paiporta

1.- Introducción

El cicloturismo, o también llamado bici-excursionismo, constituye una modalidad en el uso del tiempo libre.

Desde el simple paseo dominical hasta el viaje de larga duración en vacaciones, se abre un abanico de posibilidades inmensas, tomando como referencia un medio de transporte concreto: la bicicleta. El resto va a depender de la creatividad de cada individuo o colectivo.

Con este artículo se pretende poner a disposición de los animadores y grupos de tiempo libre, la filosofía y posibilidades de la bicicleta, dando algunos recursos técnicos y

pautas de referencia en cuanto a modo de organizar viajes.

Esperamos así que estos animadores o grupos se encuentren en condiciones de diseñar y organizar su actividad cicloturista con características y objetivos propios, como una nueva forma de expresión creadora en el tiempo libre. Y esto es así porque la bicicleta potencia una nueva forma de aventura en grupo a través del acercamiento a un entorno en constante cambio.

Pensamos que organizar una actividad de este tipo no presenta más complicaciones que realizar cualquier campamento o actividad en un centro de vacaciones, y exige sólo un mínimo de condiciones en cuanto a presupuesto, materiales, programación, trámites y gestiones. Teniendo en cuenta su carácter de actividad itinerante, no es necesario buscar una instalación fija.

2.- Filosofía del Cicloturismo

Coger una bicicleta es hacer una prolongación armoniosa del esfuerzo humano en una máquina que desplaza a su usuario de un lugar a otro.

El viaje ciclo turista, tal y como aquí se entiende, está más cerca de la ruta a pie que del viaje en cualquier otro vehículo a motor.

Es un viajar como *recorrer* y no como *llegar a* como meta prefijada. Permite también un contacto más directo con la naturaleza, pues es más fácil parar una bicicleta en un recodo del camino, que hacer lo mismo cuando se va cómodamente sentado en un coche.

En la ruta cicloturista prima más el medio rural, los cultivos, los paisajes agrestes, la charla con el pastor o campesino con el que tropezamos en las carreteras secundarias o

caminos -por los que preferiblemente discurre nuestra ruta-.

Nos encontramos más cerca de la travesía aventurera que del viaje de agencia. No se concibe una ruta que tenga como idea central la visita a grandes núcleos urbanos, sino a paisajes y rincones alejados del consumismo y masificación propios de lugares donde se producen avalanchas turísticas vacacionales.

La bicicleta es el vehículo que más armoniza con el hombre y la naturaleza de todos cuantos existen. Ecológica por excelencia, reune todas las condiciones para realizar auténticos viajes. Velocidad limitada, comodidad relativa, imposibilidad de programar totalmente el viaje y sin nada en ella que altere el equilibrio ecológico.

La bicicleta es símbolo de libertad e independencia, nadie puede ser llevado por nadie, el mecanismo de tracción depende del esfuerzo humano, todo el mundo es igualmente protagonista, cada uno realiza su propio viaje. (1)

Observar, sentir, escuchar, contemplar, vivir el esfuerzo y el cansancio, el cambio de climas y paisajes, descubrir algo nuevo al tomar cada curva o rebasar un puerto de montaña, compartir con los otros... son aspectos que desarrollan el espíritu de aventura en la vivencia constante del medio, definiendo lo que puede ser una ruta de estas características como actividad de tiempo libre.

3.- ORGANIZACION DE LA RUTA

Como cualquier actividad de animación en centro de vacaciones, estos viajes llevan su proceso de preparación, desarrollo y síntesis o evaluación.

---

(1) *Tortosa, F. y Fornes, Mª del Mar.* **España en bici.**

El hecho de pedalear en grupo, otorga a esta actividad aspectos técnicos y organizativos propios, a partir de los cuales se elaboran los objetivos globales o se plantean actividades concretas.

Tema central

El tema central de la ruta es vivir la aventura en el descubrimiento constante de lo nuevo, y la adaptación a circunstancias cambiantes. Ello no es incompatible con las cuestiones de seguridad que una adecuada técnica y pautas de actuación de sentido común harán prevalecer.

Los viajes tienen un marcado carácter ecológico por lo que suponen de contacto, conocimiento y desenvolvimiento en un medio ambiente natural y en la cultura rural nacida a partir del mismo.

Temáticas específicas

Si lo anterior se va a dar en toda ruta, cada grupo puede variar el sentido de su viaje, a la hora de elegir la ruta adecuada a sus intereses y posibilidades. Apuntamos algunas variaciones temáticas como centros de interés específicos planteables en el momento de organizar la ruta.

— Descubrir el contraste de paisajes, climas y terrenos.
— Estudio ecológico. Flora, fauna, ecosistemas, problemáticas medioambientales.
— El placer de la contemplación paisajística.
— Desarrollo de las relaciones interpersonales y fomento de la cohesión grupal desde la vivencia en común de una aventura.
— Estudio de monumentos y cultura rural autóctona.
— Ruta peregrina (camino de Santiago por ejemplo).
— Temáticas didácticas concretas, planteables en un marco escolar, dentro del ámbito de la educación no formal como actividad complementaria al aprendizaje académico.

Según estos centros de interés concretos un grupo podrá decidir entre múltiples alternativas de recorrido:

— Bordear una costa.
— Atravesar una cadena montañosa.
— Descender a lo largo de un río.
— Recorrer una comarca, paraje natural o parque nacional.
— Ir a una isla, viajar al extranjero, etc.

El grupo

Especial importancia tiene el hecho grupal, siendo la actividad un reto para la cohesión de los participantes. Se dan a lo largo del día multitud de circunstancias que implícitamente ponen a prueba el clima grupal y la buena marcha de las relaciones entre los distintos miembros.

En primer lugar se pone en juego el esfuerzo físico de cada uno, por lo que hay que prestar atención y armonizar el ritmo de pedaleo grupal, evitando tanto la monotonía de la lentitud como la excesiva rapidez y el agotamiento.

No debe entrar en juego la competitividad entre los participantes, sino que cada uno se plantea sus propias metas en el afán de superación de lo que va descubriendo que es capaz de hacer aunque no haya estado muy habituado previamente.

El viaje se irá desarrollando según las circunstancias cambiantes concretas, agradables o imprevistas. No se concibe pues una programación rígida en la fase de preparación sino que, una vez deci-

dida la media de kilómetros diarios posibles ir procurando a lo largo del viaje que se llegue al final el día señalado.

Será pues la asamblea el modo de organizarse y tomar decisiones sobre la marcha. Continuar o descansar; dónde dormir; qué hacer al día siguiente; cómo organizarse en tareas cotidianas (comprar y hacer la comida; plantar tiendas o buscar y habilitar sitios para dormir...) son aspectos que contribuyen a la cohesión de los individuos que comparten una misma aventura como realidad cotidiana. Ésto llevará al desarrollo de un clima de grupo único e irrepetible -muy subjetivo- que caracteriza cualquier actividad continuada e intensiva del tiempo libre vacacional.

Actividades complementarias.

No proponemos que el pedaleo como actividad central del día absorba u ocupe casi toda la jornada, sino que en atención al ritmo que debe alternar los tiempos de esfuerzo/descanso y para mayor enriquecimiento de la experiencia cabe realizar unas actividades complementarias. Antes que programarlas diariamente en la fase de preparación lo que conviene es ser absolutamente flexible y llevarlas *"in mente"* como recursos potenciales, a ofrecer intuitivamente según la realidad de los intereses del grupo, en el aquí y ahora de cada día.

El ritmo diario (vertical) y el global de toda actividad (horizontal) debería armonizar la actividad central con otras que supongan un tiempo de relax o variación del tipo de actividad.

Según las circunstancias el grupo puede decidir:
— Pedalear sólo medio día.

— Introducir días clave de descanso o visita turística.
— Realizar una excursión a pie.
— Hacer una excursión o paseo en bicicleta sin equipaje para volver al mismo punto.

Convivencia, animación y taller. Es posible que la charla, la contemplación de paisajes, el paseo de grupo o el contacto con las gentes de los lugares por los que pasamos baste para llenar los momentos del día. Junto a ello podemos introducir elementos de animación lúdico-festivos como veladas, juegos en círculo, fiestas o fuegos de campamento que en general no impliquen gran esfuerzo físico, apropiados más bien para momentos de calma y encuentro, al finalizar el día.

A modo de *"taller"* podemos realizar charlas y otras actividades centradas en la bici, el entorno o centros de interés que hayamos elegido: mantenimiento y reparaciones, alimentación, cartografía y planificación de rutas, reconocimiento de animales y plantas, estudio de ecosistemas, etc.

Otros recursos. Es interesante hacer diapositivas durante el viaje, reflejando diferentes aspectos del mismo con lo que al finalizar la ruta podremos realizar un montaje audiovisual a modo de memoria gráfica.

Otro recurso es llevar o confeccionar una especie de *libro de ruta* en el que, rotativamente, se narre al acabar el día las incidencias de la etapa, pudiendo reflejar cualquiera de los participantes sus impresiones o dibujos. Servirá también a modo de memoria.

4.- ASPECTOS TECNICOS

A la hora de organizar y llevar a cabo una ruta cicloturista hay que tener en cuenta:

A nivel personal.- Cualquier individuo que goce de buena salud y se sienta atraído por este tipo de actividad puede participar en una ruta, siendo deseable realizar un pequeño entrenamiento o habituación por medio de salidas cortas.

La bicicleta debe ser fuerte pero no muy pesada, mejor las adecuadas para cicloturismo, a la medida del usuario, con portabultos para llevar alforjas de bicicleta, cestas o muchila. Conviene repasarla previamente en un taller de confianza. Los útiles personales son los propios de cualquier acampada, adaptados a la circunstancia de tener que llevar poco peso. La ropa propicia para todos los cambios climáticos. Parches, radios y cámaras de recambio son deseables para salir al paso de cualquier apuro.

Número de participantes.- Entre diez y veinte personas es un buen número y como máximo veinticinco, pues más allá de esta cantidad se requiere una notable infraestructura organizativa y apoyo técnico.

Recorrido a realizar.- Según los intereses y posibilidades del grupo, plasmados en una idea o tema central. Tener en cuenta la época del año, características geográficas, clima, distancias entre pueblos, etc.

Estudiando las variaciones de curvas de nivel en mapas topográficos a lo largo del recorrido a realizar obtendremos el perfil de la ruta que nos indicará las altitudes, los distintos desniveles y su pronunciamiento.

Número de días y media de Kms..- Para una actividad de más de siete días puede estar bien una media de 30 a 50 Kms. diarios, calculando periodos de descanso de medio o un día entero.

Comer y dormir.- Preveer lugares de abastecimiento y alojamiento. Pueden ser útiles las zonas recreativas y de acampada, campings y albergues, etc.

En cuanto a la manutención es interesante combinar el hecho de comer en bares con la elaboración de la propia comida por turnos de rotación diarios que se encarguen de ello. Lo primero puede ser una comodidad en momentos de cansancio o poco tiempo, y lo segundo permite una autonomía a la hora de estar en plena naturaleza. La dieta debe ser adecuada para el esfuerzo realizado.

Frutas, verduras, zumos, yogurs y frutos secos harán un buen papel.

En cuanto al dormir, daremos prioridad a la acampada libre o locales cedidos en cada población. Hemos de decidir si llevamos tiendas con lo que se carga peso aunque se gana en autonomía.

Traslado al lugar de inicio y fin de ruta.- Si vamos en tren que factura paquetes, llevar con nosostros las bicicletas no cuesta dinero.

También podemos ir en un autobús en el que no ocupemos todas las plazas, colocando las bicicletas de la mejor manera posible o incluso desmontando algunos asientos de la parte trasera para ganar espacio.

Los barcos y aviones también admiten bicicletas, pero en todos los casos conviene informarse y concertar adecuadamente el medio de transporte.

Vehículo de apoyo.- Puede sernos útil un coche u otro vehículo que pueda llevar una o dos bicis de repuesto y se haga cargo del material común. Hace de escoba y coordina a los participantes, ofreciendo ayuda en cualquier indisposición o eventualidad.

5.- PRESUPUESTOS

Para un viaje organizado por instituciones dedicadas al

tiempo libre hay que considerar los siguientes aspectos:

Remuneración del equipo organizador. Este equipo constaría de un responsable de actividad, monitores, un especialista en mecánica y personal sanitario.

Material común. Material de cocina, útiles de limpieza, herramientas, material de repuesto, botiquín, mapas, guías turísticas, material fotográfico, etc.

Imprevistos. Es un capítulo importante en cualquier ruta o travesía de este tipo.

Vehículo de apoyo.

Manutención. Calcular el presupuesto diario por persona teniendo en cuenta que cierto número de comidas se realizarán en establecimientos públicos.

Dormir. Posibles gastos ocasionados por las tiendas de campaña, o la pernocta en campings, albergues, u otros lugares.

Traslados. Transportes en autobús, trenes, etc.

6.- BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

Díaz, M. **Manual del cicloturista.** Integral Manuales. Barcelona, 1985.
Tortosa, F. y Fornés, Mª del Mar. **España en bici.** 22 rutas de interés ecológico y natural. Ed. Tierra de Fuego. Madrid 1984.
Wilcockson, J. **Guía práctica de la Bicicleta.** H. Blume ediciones. Madrid, 1982.

P.D.: El Centre Excursionista de Valencia, publicará proximamente, una guía de rutas cicloturistas por el País Valenciano.

Experiències

La Escuela Viajera; Descubrir y Convivir.

Diego Gómez García
Coordinador de Escuelas Viajeras Comunidad Valenciana

Desde hace tres años la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia mediante un Convenio con el Ministerio de Educación y Ciencia, está llevando a cabo las campañas de ESCUELAS VIAJERAS.

Dos son los grandes objetivos que enmarcan dicha experiencia: por un lado el descubrimiento de la Comunidad visitada (geografía, historia, cultura, costumbres, etc...) y por otro, la convivencia de grupos de diferentes comunidades en el desarrollo del anterior objetivo.

Desde estas lineas vamos a intentar dar a conocer lo que es, y ha sido la experiencia de ESCUELA VIAJERA, en una de las rutas del país, exactamente en la Comunidad Valenciana.

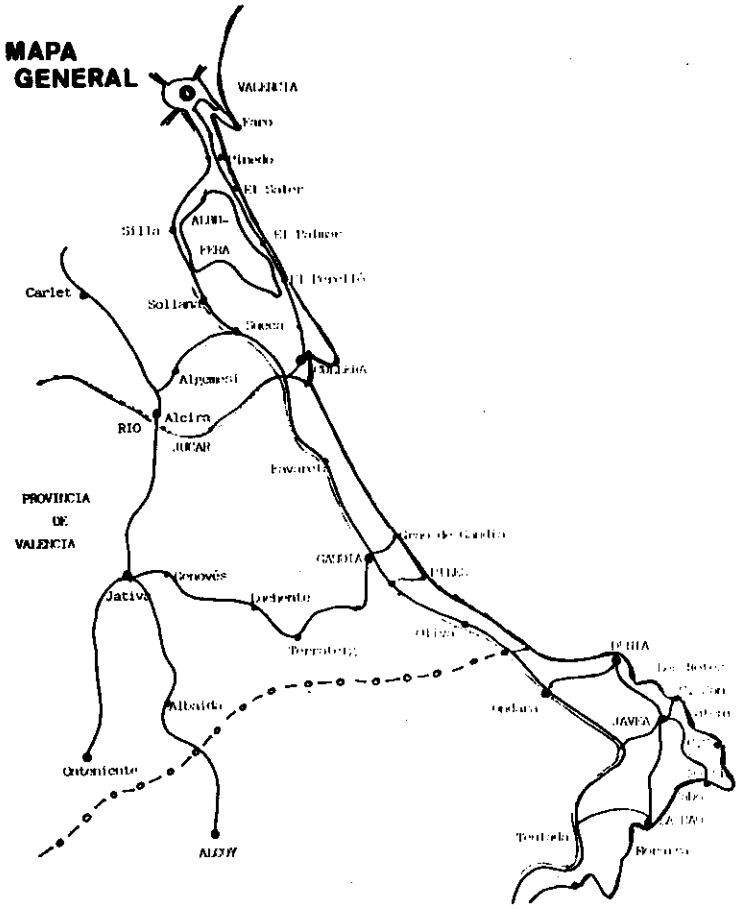
Toda esta experiencia se enmarca dentro de ese nuevo mapa escolar, ese mapa abierto, coordinado, lleno de

recursos didácticos, educativos, culturales, convivenciales... Es éste, sin duda el camino para sacar un verdadero provecho en la escuela y fuera de ella.

Nos encontramos, pues así lo marca la filosofía de la escuela viajera, en una visión del viaje educativo, en un nuevo planteamiento que rompe la tradicional consideración del viaje únicamente como recompensa de fin de curso o como la celebración extra término de estudios. La escuela cambiaría si se convirtiese en viajera permanente, los programas y planes escolares hallarían muchas más oportunidades de vivificarse y de este modo asimilarse mejor. Y también alumnos y profesores harían más llevadera la relación educativa. Hay que apostar a fondo por esa escuela viajera que, al tiempo que es más eficaz en la adquisición del saber, enseña también a vivir.

El escenario de la ruta

Nuestra ruta pretende dar a conocer la Comunidad Valenciana en toda su variedad, acomodando las visitas a las necesidades de los alumnos con respecto a los estudios de EGB, para que adquieran una visión general de la misma. Se recogen cinco itinerarios elaborados pensando en varios aspectos: economía (industria, agricultura, turismo, transporte,...), historia y arte, artesanía, geografía (clima, paisaje, población,...), administración pública.



El núcleo temático fundamental será *"el Mediterráneo nuestro mar"*. Partiendo de la propia ubicación del albergue -residencia *"Mar i Vents"*, situado en Piles, comarca de la Safor, cerca de Gandía y a la orilla del mar. Desde aquí se inicia un recorrido de una semana por las comarcas del sur y centro de nuestra comunidad.

Se pretende que los itinerarios sean un descubrimiento activo de la realidad visitada. La acción educativa propuesta gira, alrededor de tres ejes fundamentales:

— El primero de ellos sería la EXPERIENCIA, entendiendo como tal las vivencias que surgen del conocimiento de las gentes, los lugares y los hechos y que son interiorizados por los alumnos enriqueciendo su propia experiencia personal.

— El segundo eje sería el CLIMA AFECTIVO creado dentro del grupo de alumnos (3 grupos de 17 alumnos y un profesor, de distintas comunidades conviven juntos en la ruta), para ello creemos importantes las actividades del primer día en la que los grupos participantes deben conocerse y establecer unos vínculos de trabajo que marcarán el posterior desarrollo de la ruta.

— Y por último los LENGUAJES de los que se servirán los profesores acompañantes para acercar las realidades de cada uno de los itinerarios a la comprensión e interiorización por parte de los alumnos, muchos de los cuales se reflejan en las actividades diarias de puesta en común y recapitulación del trabajo realizado.

Lo que pretendemos en todo momento es que el diseño general de la Ruta con sus itinerarios sirviese de Aula abierta, en la que sin marcar unos contenidos, se interrelacionaran las distintas áreas del currículum del Ciclo Superior referidas al conocimiento desde varios puntos de vista de la realidad de la Comunidad Valenciana. Contemplando este programa desde una metodología activa y una participación interna de alumnos y profesores en el proceso de aprendizaje.

Objetivos

GRANDES OBJETIVOS	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE	CIENCIAS NATURALES	ETICA Y CIVICA
DESCUBRIR * DE LA COMUNIDAD VISITADA: ASPECTOS GEOGRAFICOS, HISTORICOS, CULTURALES, COSTUMBRES, ETC...	* Conocer las formas más significativas del medio físico: relieve, clima, vegetación. * Recopilar algunos datos sobre: gastronomía, lengua, costumbres y tradiciones de la comunidad. * Interpretar mapas de la comunidad y algunos planos de ciudades. * Conocer y nombrar diferentes comarcas. * Comparación de las diferencias en cuanto a clima, cultivos, economía, densidad de población, etc..., de la comunidad valenciana y de su comunidad de origen.	* Descripciones orales y escritas de monumentos, pueblos, etc. visitadas. * Tomar contacto con el valenciano: aprender alguna canción o refrán. * Realizar algunas entrevistas y encuestas. * Expresar por escrito las distintas vivencias de la escuela viajera como resumen de los días pasados en la comunidad valenciana.	* Conocer algunos de los animales y plantas que forman parte del ecosistema de la Albufera. Conocer la importancia que tiene la Devesa del Saler para Valencia y su medio ambiente. * Realizar un estudio sobre la producción de cítricos y de arroz de la comunidad. * Estudiar los dos ríos más importantes de nuestras tierras: el Júcar y el Turia. * Estudio de algunas industrias de transformaciones: cítricos, zumos, textil, etc...	* Conocer, respetar las costumbres, lengua, de las demás autonomías. * Conocer la participación de los ciudadanos en los Ayuntamientos. * Estructurar la convivencia dentro de los márgenes de respeto, tolerancia y solidaridad.
CONVIVENCIA * DE GRUPOS DE DIFERENTES COMUNIDADES EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA.				

Breve reseña de la ruta por jornadas:

Primera jornada... se reciben los grupos en Valencia (estación de Renfe, aeropuerto o puerto). Viaje hasta el albergue *"Mar y Vents"* situado en Piles. Se realiza una primera toma de contacto entre los tres grupos y se da una explicación general de los objetivos de la Escuela Viajera y de las actividades a realizar. En esta jornada se entrega a los alumnos y profesores el material necesario de la semana: mapas, folletos, documentación, etc...

Segunda jornada... en este día el centro de interés es el medio y su conocimiento: por la mañana se visitará Gandía, capital de la Safor (palacio ducal, colegiata, ayuntamiento, playa, puerto,...). Por la tarde se lleva a cabo lo que denominamos *"visita ecológica"*, visitando la Albufera y su Dehesa (hay que hacer ver a los niños lo importante que es el medio que nos rodea y que tomen conciencia para cuidar el medio ambiente.

Tercera jornada... por la mañana la ruta les lleva a la ciudad de Sagunto (visita zona monumental: teatro, castillo, etc... y reseña de la importancia de la comarca a nivel agrícola e industrial). Por la tarde el itinerario se hace urbano: visita por Valencia (zona céntrica comercial e histórica: Torres de Serrano, palacio de la Generalitat, plaza la Virgen, museo Paleontológico, catedral y lonja).

Cuarta jornada... recorrido a lo largo de tres comarcas: la Costera con su capital Xátiva (visita histórica y comida convivencia con alumnos de un colegio de la ciudad). Por la tarde, la Ribera Alta: visita a las ciudades de Alzira y Carcaixent (contacto con el cultivo de la naranja, visita a una industria o a un centro de capacitación agraria). A última hora contacto con la comarca Ribera Baja: Cullera y Sueca (zona turística y arrocera).

Quinta jornada... el itinerario de este día pretende dar una visión clara de la franja costera alicantina, acercándose a algunas de las playas más visitadas por el turismo (Benidorm, Jávea, Denia,...). Por la tarde: tiempo libre y actividades lúdicas.

Sexta jornada:
Por la mañana viaje a Valencia, visita zona de recorrido barroco: Palacio del Marqués de Dos Aguas (Museo de Cerámica). A mediodía tiempo libre por el rastro de la capital. Comida en el parque de Viveros, visita por el zoológico. De regreso al albergue, paseo por el puerto de Valencia.

Séptima jornada:
Ultimo día de la ruta: se organizan actividades de despedida y de evaluación de la experiencia. Se acompaña a los grupos a la estación de Renfe.

Horario general de actividades

8,30 h. Levantarse y aseo personal.
9,00 h. Desayuno.
9,30 h. Salida y recorrido por la ruta.
14,00 h. Comida.
15,30 h. Continuación de la ruta.
19,00 h. Regreso al albergue.
20,30 h. Cena.
21,30 h. Puesta en común. Actividades recreativas.
23,30 h. Silencio.

POSIBLES ACTIVIDADES

1.- Por las mañanas se puede explicar el itinerario, del día, a seguir.

2.- Por las noches se puede llevar a cabo una puesta en común de las actividades realizadas.
3.- Analizar el clima y ver su influencia en la vegetación y la agricultura.
4.- Realizar un diario del viaje.
5.- Realizar encuestas para ver la importancia del turismo (número de plazas hoteleras, apartamentos, etc...).
6.- Observación del Turia y su transformación. Murales: "El cauce para el pueblo", "Estudio y observación de la transformación del Turia". Estudio del río Júcar: "Inundaciones".
7.- Comentar diversas noticias dadas por diferentes periódicos locales y nacionales.
8.- Aprender alguna canción o refrán en valenciano.
9.- Conseguir algún impreso en valenciano e intentar traducirlo.
10.- Realizar un mapa-plano de la ciudad de Valencia, señalando los monumentos más importantes.
11.- Inventar "slogans" anunciadores del Turismo a Valencia.
12.- Realizar entrevistas, encuestas.
13.- Realizar resúmenes, descripciones, etc., de lo visitado.

Evaluación de la experiencia.

Como toda experiencia vivencial-educativa, su evaluación viene determinada por la continuidad de sus resultados en los planos fundamentalmente convivencial y de descubrimiento de los alumnos participantes.(2)

De todos modos esos resultados vienen reflejados en distintos niveles:

Nivel orientativo:
Los grupos realizan un trabajo previo a la visita: Estudio de la comunidad a visitar, reparto de responsabilidades, trabajos y tareas a realizar en la ruta, etc.

Nivel de seguimiento:
Puestas en común, actividades de la ruta, encuesta de seguimiento, etc.

Nivel de memoria final:
Realización de una memoria final de la experiencia: diario, objetivos, contenidos trabajados, evaluación de resultados, etc.

NOTAS:

(1) Rutas de Escuelas Viajeras por el país: Andalucía, Canarias, Galicia, Valencia, País Vasco, Zaragoza, Asturias, Cantabria, Toledo, Salamanca, Soria, Navarra, Cáceres, Madrid, La Rioja y Murcia.

(2) La elección y participación de los centros en la experiencia se realiza según las convocatorias del M.E.C. o de las diversas Comunidades Autónomas, publicadas en los respectivos diarios oficiales.

DIRECCIONES DE INTERES:

M.E.C. Dirección General de Promoción Educativa.
Programa de Alumnos.
Los Madrazos, 15 y 17. 29014-MADRID
Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.
Direcció General d'E.G.B. Servei de Centres.
Avda. Campanar, 32. 46015-VALENCIA.

Diego Gómez García
Coordinador de Escuelas Viajeras de la Comunidad Valenciana.

La història com a instrument d'animació sòcio-cultural

Anselmo Bodoque i Arribas

Una experiència de treball de camp: les torres musulmanes de defensa de la ciutat de València.

1.- Introducció:

En els darrers temps el prestigi social que coneix tot allò que tinga a veure amb el *"món de la tecnologia"*, així com la necessitat real que té l'estat espanyol d'augmentar la quantitat i la qualitat de les seues investigacions tècniques, ha produït una menysvaloració considerable de les ciències socials; pel que fa al cas concret de la història s'observa el predomini d'interpretacions històriques acrítiques —sovint interessades ideològicament— que redueixen la història a un conjunt de coses passades i mortes. Potser per això, cal recordar que l'estudi científic de la història no consisteix solament a conéixer el passat, sinó també a aprendre el funcionament de les estructures esencials de les societats humanes i d'aquesta manera obrir la possibilitat a la crea-

ció i desenrotllament d'un projecte de transformació conscient del present.

En aquest sentit, les diverses fonts i documents històrics que tenim al nostre abast (jaciments arqueològics, monuments, museus, expossicions, etc.) són uns instruments ben importants en el procés de coneixement del passat i d'entendre el present.

L'experiència que proposem se centra en l'estudi de diversos jaciments arqueològics i monuments de l'època musulmana, i més específicament en les torres de defensa de la ciutat de València. Som conscients que es tracta d'uns documents històrics tradicionalment considerats de menor importància i gairebé desconeguts, tanmateix pensem que no poden ser menyspreats en un projecte educatiu i sòcio-cultural que vulga fer de tota persona una ésser actiu, respectuós i solidari dels seus semblants i del patrimoni natural, històric i cultural que l'envolta.

2.- Breu referència històrica de les torres de defensa musulmanes de la ciutat de València.

Les torres de defensa que envoltaven la ciutat de València en l'època musulmana constituïen un autèntic *"cinyell defensiu"* de la ciutat, i estaven intensament unides a les formes de poblament i d'organització sòcio-econòmica de l'Islam valencià. Així, d'una banda, apareixen adossades a les petites viles (al queries) que sovintejaven en les comarques centrals del país, a les quals servien de defensa primària, i d'altra, eren unitats defensives directament potenciades pel poder central i formaven part d'un sistema defensiu més complex, centralitzat en la ciutat i els castells més importants de cada comarca o regió natural.

Pel que fa a les torres de l'Horta, n'estaven directament unides a la seguretat de la ciutat de València i llur funció era doble: primerament, la vigilància dels accessos de la ciutat tot avisant dels atacs imminents, i en segon lloc, constituïen

un mitjà de protecció immediata per a la població de l'alqueria davant de ràtzies intermitents o d'atacs d'importància menor, atés que quan l'atac tenia unes proporcions majors, la població tendia a refugiar-se a la ciutat de València.

Quant a l'estructura interna d'aquests sistemes defensius es poden distingir-se tres parts fonamentals: primer de tot, les **barreres**, la part exterior i més fràgil, està feta de fustes i pedres, envoltava la vila i suposava una primera defensa més aviat primària; d'altra banda, **l'albacar**, que era una barrera interior, d'extensió inferior a la de les barreres, però molt més sòlida, que estava feta per pedres unides amb morter, i finalment, **la torre**, annexa a l'albacar encara que no a les barreres. Se sol construir en la part més elevada de la població, en la seua construcció domina la pedra i la terra que fan el formigó que forneix la construcció, l'altura n'es d'uns 17 ó 19 metres, és si més no l'element més important del sistema defensiu.

. . . . . .

L'interés històric d'aquestes torres és gran perquè han servit els historiadors per conéixer els sistemes globals defensius i les característiques essencials de les estructures sòcio-econòmiques musulmanes al País Valencià, i amb això acabar amb les idees de continuïtat entre la societat musulmana en terres valencianes i la que s'hi imposa després de la conquesta catalano-aragonesa.

Així, les torres en època musulmana formaren part d'un sistema defensiu global organitzat pel poder central al voltant de les ciutats més importants, entre les quals reeixia València en la zona oriental d'Al-Àndalus, i complien les funcions d'alerta i autodefensa directa i col·lectiva, segons els casos, de la població de les alqueries; mentre que després de la conquesta catalano-aragonesa, a més d'un canvi polític, cultural i lingüístic, la implantació en terres valencianes de les estructures feudals europees, que modifiquen radi-

calment l'organització de la població i la jerarquització política i sòcio-econòmica de la societat valenciana, les torres de defensa passarem amb les alqueries a ser poseïdes per senyors feudals, tot deixant de ser un mitjà d'autodefensa de tota la població per esdevenir uns instruments de dominació i de poder dels senyors feudals sobre la comunitat camperola.

. . . . . .

Les restes arqueològiques que en tenim en les comarques centrals del país són més aviat escasses, així: la torre d'Almussafes, la de Trullàs (al terme de Sollana), la de Musa (al terme de Benifaió), la d'Espioca (al terme de Picassent) possiblement despoblada en el segle XVII, torre Bufilla (en el terme de Bétera), possiblement despoblada en el segle XIV —sens dubte la més interessant de totes— i també les de Serra, Paterna i Bétera. Ara bé, se'n coneixen més per referències documentals, com ara: les de Russafa, Montcada, Foios, Burjassot, Massamagrell, Borbotó i Sollana.

3.- Dades per a l'experiència.

D'antuvi, cal indicar que l'experiència que proposem s'adreça fonamentalment als alumnes d'ensenyament mitjans i concretament als de B.U.P., tot i que amb les matisacions escaients pensem que ha de servir per treballar amb alumnes d'altres nivells educatius i també amb joves que ja han deixat l'institut o l'escola, com una activitat d'animació sòcio-cultural, encara que en aquest darrer cas les modificacions que caldria introduir-hi haurien de ser, possiblement, més nombroses.

. . . . . .

D'altra banda, encara que el tema central és l'estudi de les torres de defensa musulmanes, el recorregut que tot seguit indiquem no es limita a aquestes únicament, sinó

que fa referència també a d'altres jaciments musulmans que han de servir per complimentar-ne l'estudi; tampoc no volem proposar una ruta de seguiment estricte, sinó només assenyalar alguns punts que considerem d'interés i que sempre poden ser completats i modificats. A totes passades, considerem que es podria començar pel castell de Barraix, en el terme municipal d'Estivella, passant després a Torres-Torres per veure els banys àrabs i la torre, i des d'ací a Serra on hi ha un castell i una torre, baixant després a Bétera i finalment a torre Bufilla, on a diferència dels casos anteriors podem veure les estructures defensives musulmanes sense cap modificació posterior, ja que es tracta d'un despoblat del segle XIV on s'han realitzat escavacions arqueològiques en els darrers anys.

. . . . . .

Pel que fa als objectius, caldria distingir nítidament entre aquells objectius més globals i de llarg termini que denominarem **genèrics** i els objectius **concrets** de l'experiència que ara proposem; els primers només són assolibles després d'un treball actiu i continuat durant un o més cursos i han de servir de marc de referència continu de cada experiència concreta, siga aquesta de camp o no en siga.

Dels objectius genèrics destaquem entre d'altres:

* **Obrir l'escola al medi**, potenciant el contacte directe de l'alumne amb el document històric, tot proporcionant-li la possibilitat de l'experimentació, visualització i manipulació directa de la seua història.

* **Aconseguir un aprenentatge lúdic** que potencie el sentit crític de l'alumne, mitjançant un acostament creatiu al fet històric concret que es propose en cada moment.

* **Potenciar el treball en equip**, de manera que els alumnes arriben a un millor coneixement del fet històric

objecte d'estudi, alhora que valoren els avantatges de treballar conjuntament amb els seus companys.

* **Assolir una visió integral de la història**, lligant la història local a la història universal, evitant tant els falsos localismes com els universalismes aparents.

* **Fomentar actituds cíviques** que possibiliten l'actuació activa de l'alumne sobre el teixit social del present, mitjançant l'estima i valoració del patrimoni històric i artístic i el millorament i transformació de la societat heretada.

Quant als objectius concrets de l'experiència que proposem cal assenyalar:

* Fer conéixer alguns dels monuments històrico-arqueològics més abandonants i desconeguts del nostre patrimoni cultural, tot fent entendre alhora com la seua existència ha facilitat i facilita el coneixement de la societat musulmana en terres valencianes.

* Conéixer algunes de les característiques essencials d'aquesta societat abans de la conquesta catalano-aragonesa, així com els canvis que s'hi produiren després d'aquesta.

* Reflexionar sobre els processos de marginació i segregació racial i sòcio-econòmica en la història, i més concretament el cas dels musulmans valencians després de la conquesta, així com d'aquells que hui, en el nostre entorn, s'hi produeixen.

. . . . . .

La consecucció d'aquests objectius no sempre és fàcil, sobre algunes de les dificultats més destacades parlarem més endavant, a més a més, està directament relacionada amb els **materials i les activitats** que es facen. Considerem que el nombre d'activitats i de materials a utilitzar-hi ha

de ser el més reduït possible sempre que faciliten l'aproximació clara i suficient al fet estudiat; igualment pensem que és més profitós tractar pocs continguts, però en profunditat, a tractar-ne molts, perquè d'aquesta manera evitem una dispersió d'activitats que dificultaria, si més no, la capacitat expressiva dels alumnes el seu aprenentatge.

En aquest sentit, entenem que és interessant centrar l'atenció de l'alumne mitjançant l'ús d'uns instruments de treball bàsic que ben bé poden ser **fitxes** que l'alumne a d'omplir en el curs de l'experiència i que n'han de ser el suficientment flexibles com per deixar a l'alumne experimental la seua aproximació directa al document històric sense caure en la dispersió que sovint provoca una diversificació excessiva de les dades; tot evitant, així mateix, un conductivisme excessiu que constrenya l'actuació autònoma de l'alumne. No cal dir que les fitxes no són l'únic instrument d'aproximació i podem considerar-hi encara unes altres possibilitats, sovint determinades pels objectius concrets de l'experiència, com ara: el **joc de pistes**, que no es diferència força de l'anterior, però que pot facilitar el treball en equips d'una forma lúdica i que consisteix a proposar un guió de qüestions i de dades orientatives que han de servir a l'alumne per descobrir i construir el discurs fonamental del treball de camp, despleglant-hi col·lectivament les capacitats d'observació, recol·lecció i classificació de dades.

Aquestes activitats poden ser completades amb la lectura de textos històrics de l'època (en l'experiència que proposem servirien alguns capítols de la Crònica de Jaume I), la visita a museus, la recerca de llegendes sobre el tema, etc.

Posteriorment, cal que a partir de les dades recollides i observades -i que en el cas concret que proposem se centrarien en la forma de les estructures defensives musulmanes, el medi geogràfic, les formes dels habitatges, les estructures de població, l'estat de conservació dels monu-

ments, etc.- l'alumne analitze, interprete i reflexione sobre la nova realitat coneguda, en els seus aspectes pretèrits i actuals, i que d'acord amb l'experiència que ens serveix de guia consistiria a comparar aquestes estructures defensives amb les que s'imposen després de la conquesta catalano-aragonesa i avaluar els canvis socials que s'hi produeixen, tot considerant el procés de minorització dels musulmans valencians que s'hi esdevé després de la conquesta.

. . . . . .

No voldríem, però, acabar sense assenyalar, encara que siga també d'una manera esquemàtica, alguns dels obstacles que podem trobar-nos-hi, entre els quals hem de destacar d'una banda, aquells que fan referència als continguts i els objectius, com ara, els que s'esdevenen de voler generalitzar massa el fet històric concret que es proposa com a experiència, atés que, com ja hem dit, és preferible centrar i reduir els temes de reflexió per tal que aquesta siga més profitosa i no es disperse, i tampoc no hem d'oblidar d'altra banda que no tots els continguts d'estudi poden donar-se amb un suport actiu. Altrament, cal evitar que l'experiència esdevinga per als alumnes no tant un fet lúdic i d'aprenentatge com un fet festiu i purament ociós; així, cal evitar que el professor en comptes de ser l'animador i vitalitzador de la dinàmica de treball dels alumnes esdevinga un **cicerone** avorrit i pesat davant de cada monument o de cada dada que considere d'interés, impedint així que l'alumne investigue i es divertesca.

. . . . . .

Finalment, en avaluar l'experiència i els seus profits, hem de considerar que aquest no poden ser definitius i que sempre han d'estar emmarcats en el desplegament d'un programa integral d'experiències que faça que l'alumne use i assumesca d'una manera activa les etapes del treball científic en les ciències socials, que comença amb l'obser-

vació i recol·lecció de dades, continua amb llur classificació, que ha de facilitar-ne la interpretació crítica, reflexiva i contrastada que conduesca, si s'escau, a una actuació directa i participativa sobre la realitat present, en un procés que va més enllà, evidentment, de l'àmbit docent i que suposa fer de l'alumne un ser més coneixedor i conscient del seu entorn.

Programa d'ensenyament aplicat al medi natural

Fèlix Estrela i Botella

1.- Introducció:

Dels problemes derivats de la concepció de la relació Home-Medi com a font de recursos a consumir, amb la degradació de l'entorn, s'inicia als setanta un moviment Socio-Polític que vol canviar l'orientació d'aquesta relació Home-Medi.

Pel que fa a la vessant educativa d'aquest canvi d'orientació de la relació Home-Medi, son importants els programes i experiències internacionals com el *"Congrés Internacional d'Aix"*, Provence 1972, *"La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano"* en Estocolmo 1972 a l'any 1973 *"El Programa de las Naciones Unidas*

para el Medio Ambiente (PNUMA)" de l'UNESCO, *"Conferencia Intergubernamental Tibilissi URSS"* 1977.

Les trobades realitzades a l'estat Espanyol, com la de Sitges (1983), les I Jornades d'Andalucia, i en l'any 1986 al País Basc, continuen la línia desenrrotllada pels programes i trobades internacionals.

En aquesta línia ambientalista desenvolupa les seues activitats el PROGRAMA D'ENSENYAMENT APLICAT AL MEDI NATURAL cap una **comprensió acció de l'entorn**, per una relació Home-Medi con un sistema unitari, apropanse al Medi per establir una relació d'integració, arrelants'hi l'home com actor de la transformació. Així mateix aquest Programa es constitueix en una ferramenta didàctica, dintre la línea general de Renovació Pedagògica en els Cicles Mitjà i Superior de l'EGB que demanen eines per desenvolupar la nova metodologia activa i experimental.

En resum podem dir que l'Educació Ambiental i el Programa així mateix donarà al medi paper en el desenvolupament dels esquemes continguts i afectius de l'individu, analitzant com a determinats elements del medi esdevenen significatius i son integrats en l'àmbit vital, objectiu i subjectiu. Considerant que en la mida que l'esser humà es coneixedor profund dels seu entorn i la seua organització, començant pel més inmediat, serà capaç d'incidir i gestionar el Medi Ambient.

II Objectius Generals

L'Educació Ambiental te per objectiu la potenciació en els ciutadans de les **capacitats** individuals que li permeten entendre el **medi natural i social**, desenvolupant els hàbits necessaris per a participar en la seua **gestió i conservació**.

D'aquesta objectivació general podem generalitzar que

tota activitat d'apropament a un medi tindra objectius operatius de tres tipus o grups:

1. Continguts
Conèixer i donar significat als elements d'eixe medi o entorn.

2. Capacitats
Adquirir les **capacitats** necessàries per desenvolupar-s'hi per assegurar un comportament actiu i personalitzar.

3. Actituts
Fomentar una **actitut** de respecte, crítica i responsable vers al medi.

Els medis o entorns a treballar es clar des de l'objetivació general que poden ser tant els **naturals** o ecosistemes com els **socials** a més de ésser necessari no restar a l'estudi i coneixement físic d'un entorn, possant després a realitzar apropaments successius als aspectes antropològics, urbanístics, estètics, etc., per tenir una vissió global del medi en estudi, sense la que no podrem fer les propostes de transformació, també globals, objetiu final de tot apropament al medi.

III Activitat

Les activitats dintre del Programa i des de l'Educació Ambiental podem classificarles per la seua temporalitat i pel tipus de les mateixes.

PER LA TEMPORALITAT

La temporalitat de realització en referència a l'acte d'apropament o eixida al medi marca un abans, durant i un després.

Podem fer tres blocs d'activitats:

1. En el temps d'**abans** de l'eixida o apropament i seran d'assoliment d'aquelles tècniques sense les que no podrem fer la lectura del medi i tenim el perill de possar a l'alumne davant del medi sense les eines per fer la codificació del mateix, amb el fracàs corresponent:

— Exercicis de percepció sensorial
— Detenció de figures
— Identificació i classificació d'objectes
— Jocs topològics
— Ús d'Instruments de mesura
— Exercicis d'ordenació de dades
— Exercicis de diferenciació d'elements naturals i artificials

2. En el temps del **durant** l'apropament al medi i amb l'assoliment de les tècniques adients es plantejarem la lectura del medi i per tant la valoració del mateix. Aquestes activitats seran de diagnòstic, de valoració de l'entorn:

— Itineraris i visites naturals, urbans i visites a museus, Institucions, etc., amb activitats de situació i orientació, descripció del paisatge, recollida de mostres, ús d'aparells de mesura, mesures, representació d'animals, plantes, edificis, etc., amb dibuixos i audiovisuals.
— Jocs de ciutat
— Enquestes
— L'observació (com activitat de captació de l'entorn) amb passeigs, etc.

3. Al moment del **després** de l'eixida o del contacte amb el medi, cal un bloc d'activitats que fixen la lectura realitzada del medi i fins i tot avaluen tot el procés desenrotllat.

Hem assolit unes tècniques d'apropament al medi, hem realitzat unes activitats de captació del medi i de valoració del mateix; la dialèctica del coneixement i valoració te de

donar unes propostes de transformació inclosses en aquest bloc d'activitats a més d'ésser avaluadores del procés desenrotllat.

Exemples d'activitats:

— Recopilació de dades
— Classificació de mostres, dades, etc.
— Representació gràfica
— Accions conseqüents (neteja d'espais naturals, plantacions, etc.)
— Disseny d'una ciutat ideal
— Proposta de restructuració d'un ecosistema degradat
— Jocs de simulació

PEL TIPUS D'ACTIVITAT

1. Activitats de motivació i preparació:

— Projeccions d'àudio-visuals
— Comentaris d'articles de premsa
— Correspondència escolar
— Preparació de ruta
— Treball amb mapes
— Construcció i ús d'aparells i instruments de mesura.
— Disseny d'investigacions
— Documentar-se
— Càlcul de pressupostos

2. Activitats d'apropament i descoberta:

— Jocs de ciutat
— Enquestes
— Jocs de descoberta
— Recollida de dades
— Comparació de preus, serveis...
— Utilització de serveis

— Realitzar petites compres, col·laborar en l'abastament
— Recull de folclore
— Passeig lliure
— Eixides de camp per desenvolupar: les tècniques de situació i orientació; les tècniques d'observació; la descripció, interpretació i lectura del paisatge; la recollida de mostres; l'ús d'aparells de mesures.
— Visites a museus, indústries...
— Enquestes

3. Activitats de convivència

— Visita a l'escola
— Jocs compartits
— Vetllades compartides
— Petits regals
— Correspondència prèvia i posterior
— Sortides conjuntes
— Possibilitat d'allojament conjunt
— L'assemblea

4. Hàbits

— Col·laborar en el manteniment de l'equipament
— Col·laborar en els diferents serveis: menjador...
— Col·laborar i responsabilitzar-se del manteniment i ús adequat del material

5. Activitats d'experimentació:

— Experimentar amb les mostres
— Observació de mostres
— Classificacions
— Col·laboracions
— Transcripció de cintes gravades
— Tabulació de dades

6. Expressió

— Utilització de tècniques de representació simbòlica (gràfics, taules, símbols)
— Els reportatges gràfics
— El diari
— Confecció de murals, mòbils, retallables...
— Representacions amb volum: maquetes...
— Muntatges d'àudio-visuals
— Elaboració de dossiers

IV Metodologia

La metodologia serà Activa, en la qual el xiquet planteja una sèrie de qüestions i va elaborant ell mateix els conceptes necessaris per trobar-hi solucions. Els elements d'aquesta proposta metodològica seran:

— L'Observació
— L'Exixida al camp
— L'Experimentació
— La posada en comú
— La Globalització
— Plantejament ecològic

L'entenem per **observació** un procés dinàmic de captació de la realitat, en aquest procés són igualment importants:

— L'actitud de l'observador
— Els mitjans dels què dispossa l'observador
— La presentació del fenòmen o cosa a observar

L'eixida al camp, el primer que direm és que els responsables de l'Eixida, mestre, monitor, etc. han de conèixer el lloc on s'ha de desenrotllar el treball. Els mestre prepará l'eixida tenint ben presents els objectius proposats i les activitats que s'han de fer a l'Eixida.

Cal tindre en compte:

- **Coneixement del lloc**
- **Qüestions de tipus organitzatiu**
- **Elaboració d'un horari i distribució d'acti vitats**

El quadern o guia ha estat pensat per a poder desenrotllar el treball d'Eixida al Camp. Tenint en conter l'estructura i Nuclis Tematics de l'itinerari o eixida.

Posada en comú
La importància que donem a la posada en comú manifesta en el fet que després de tot treball d'observació o de experimentació, dediquem una sessió a una posada en comú, precisamente perque l'observació i l'experimentació les considerem com a processos dinàmics i no purament receptiu, per tant després de l'interpretació de la realitat presentem la comunicació de resultats, la posada en comú. El mestre o monitor no ha d'aprofitar aquesta posada en comú per fer la seva lliçó magistral.

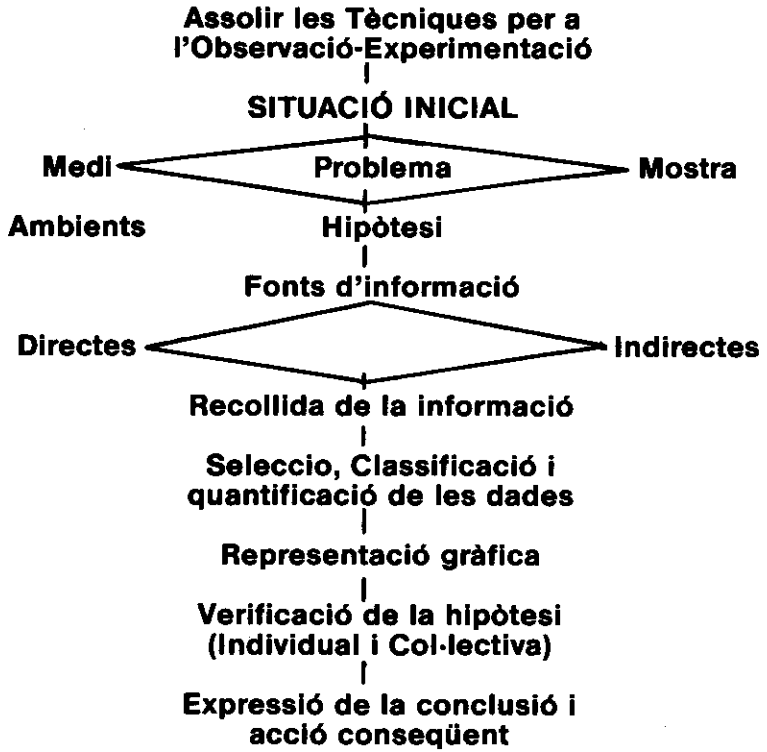
L'experimentació
El paper de l'experimentació és important com a activitat de comprovació d'hipòtesis i com a complementari de l'observació. Aquesta activitat te unes dificultats d'organització que cal preveure (espai, previsió de material, continuïtat en la premsa de dades...).

Globalització
Es clar que a l'experiència d'apropament al medi no podem aplegar en una concepció parcelaria de l'escola, les àrees o disciplines dintre del currículum, deixen de tindre entitat per elles mateixes, per tindre interés en la mesura que donen un element de coneixement del medi en estudi.

Plantejament ecològic
En tot moment l'actitud de mestres i alumnes serà ecològica. Què vol dir?. L'equilibri del medi i les seues comunitats d'ésser vius, te de estar com objectiu en totes les activitats al medi, mai una recullida de mostres, un apropament a la Natura pot trencar eixe equilibri, per que materiem allò que volem conèixer i per tant l'objectiu de la nostra recerca.

Per aquest motiu l'herbari, amb la recullida de mostres i la seua elaboració, es substitueix per la màquina fotogràfica i el dibuix, per exemple.

Tenint en compter les activitats i metodología fixada l'esquema que presentem vol ser un resum del procés didàctic que desenrotllarem en l'Educació Ambiental i per tant al Programa d'Apropament al Medi.



V Experiència Devesa-Albufera

1. Lloc físic

El lloc físic de l'experiència és l'Ecosistema de l'Albufera de València i la seua Devesa, zona humida de la costa Mediterrània que junt al *"Coto de Doñana"*, són si cap més importants, donat el procés de desecació que patim. Devesa, Albufera i Marjal composen un ecosistema, varietat de realitats a conèixer, respectar i ajudar a que continuen existint, objectiu de l'experiència.

2. Procediment per treballar l'Experiència

a) Fer **sol·licitud** d'assistència a l'experiència amb la posibilitat de tiar eixida d'un sol dia o estada de cinc dies a la Devesa.

b) Assistència a la **trobada de Coordinació** dels mestres de l'escola interesada abans de l'inici de les activitats. A la trobada rebran:

— Proposta de Programació
— Dossier informatiu de l'ecosistema de Devesa-Albufera
— Quaderns de Camps (editats) pels alumnes
— Informació organitzativa
— Coneixement del medi on s'aproparan els alumnes
— Audiovisuals motivadors (Video, diapositives)

c) Desenrotllament de les activitats de motivació i preparació a l'escola.

d) Desenrotllament de les activitats de camp amb el recolzament dels monitors del Programa.

e) Realització dels treballs d'aprofitament a l'escola.

f) Presentació de treballs d'aprofitament al Programa per part de l'escola per formar part de l'Exposició General de la Campanya i Memòria del curs.

3. Itinerari

Al quadre adjunt queda reflexada la dinàmica de l'itinerari d'un sol dia amb les diferents moments i treballs del Quadern de Camp que es desenrotllaran en equip.

El recorregut es reflectitu al plànol grafiat amb una línia i fixats els diferens moments amb lletres.

La proposta de pla d'actuació que presentem fa la referència dels medis temàtics, objetius i activitats a desenrotllar durant i després de l'itinerari.

4. L'Estada

Al cas de fer una estada de cinc dies la proposta de medis temàtics és la mateixa però amb una distribució als cinc dies i blocs d'activitats més amples com podem vore a la Proposta adjunta.

HORARI DE L'ITINERARI DEVESA-ALBUFERA

Hora	Moment de l'itinerari	Lloc	Activitat del quadern	Observ.
	Eixida de l'escola	Autobús	Orientació	
10	Inici de l'itinerari Presentació	Autobús	Orientació	
10'15	**Devesa** (Passeig) 1ª parada Equilibri Ecològic de la Devesa	Tall del Paisatge de la Devesa (1)		a

10'30	2ª Parada Devesa Dunes Mobils	Dunes Mobils (2)	Fitxa d'Observació Unitat. 1	b
11	3ª Parada Devesa Dunes Fitxes-Bosc	Dunes Fitxes (3)	Fitxa d'Observació Unitat. 2	c
11'30	4ª Parada Devesa Mallada-boles de l'Albufera	Mallada a la Gola Pujol (4)	Fitxa d'Observació Unitat. 3	d
12	**Albufera** (En barca) Itinerari per l'Albufera	Gola Pujol (5) Volta a la Mata del fanc (6)	Fitxa d'Observació dels Ocells. Mostres d'aigua.	e
12'45	**Marjal** (continuació en barca) Itinerari per la Marjal	Sequia Carrera del Saler	Fitxa d'Observació de la Marjal.	f
13'30	Desembarcament a l'embarcador del Saler			g
14	Menjar	Pineda del Saler		h
15'30	- Visita a l'Exposició -Vídeo	Casa Forestal Saler	Recopilació de dades pel Quadern	i
16	Cloenda de l'Itinerari			

PROOPOSTA DE PLÀ D'ACTUACIÓ PER A L'EIXIDA D'UNA SOLA JORNADA

Nucli Temàtic	Objectius	Activitats
Orientació	-Assolir la tècnica de la orientació. -Orientar el punt d'origen i el d'arribada.	-A realitzar abans de L'Eixida i viatge. -A l'Itinerari posar en pràctica l'orientació.
Ecosistema de la Devesa del Saler	-Desenvolupar hàbits d'observació. -Saber relacionar cadascú dels éssers vius amb el seu ambient. -Coneixer els éssers vius del medi propossat. -Conèixer les relacions dintre de l'Ecosistema.	A l'Eixida al camp -Fitxa d'observació per Unitats de l'Ecosistema. A realitzar després de l'Eixida. Recopilació -Fitxa de Gràfic-Esquema.
L'Albufera -El plàncton de l'aigua. -Els ocells de l'Albufera.	Assolir la tècnica de -Construcció de la Ferramenta adient per a conseguir una mostra òptica. -Recollir sistemàtica i ordenada de mostres d'aigua. -Obsercació i determinació del plàncton de les aigües. -Observació dels ocells i les seues característiques. -Identificar ocells en una clau identificativa.	*Abans de l'Eixida (1) *A l'Eixida: -Eixida a l'Albufera -Fitxa d'Observació dels ocells. -Recollida d'aigüa amb l'aparell per equips. Tres mostres en tres punts diferents. *Després de l'Eixida: -Observació al microscopi de les mostres. -Identificació dels ocells han observat a l'Itinerari.
LA MARJAL -La Marjal part de l'Ecosistema. -El cultiu de l'arros.	-Conèixer la importància de la Marjal en l'Ecosistema de la Devesa-Albufera. -Conèixer les característiques del cultiu del arròs.	*A l'Eixida: -Fitxa d'Observació de la Marjal. *Després de l'Eixida: -Fitxa de recopilació. -Estudi del cultiu de l'arròs.

Activitats per abans de l'Eixida:

— Construcció de la ferramenta per arreplegar plàncton.
— Ús de la manega d'arreplegar plàncton a l'escola.
— Ús i maneig del Microscopi.
— Ejercicis d'observació i descripció de l'objecte de l'observació.
- Observar el corregut de la casa a l'Escola.
- Observació del carrer on viu l'alumne.
- Observació d'objectes de la crida de l'alumne.
— Classificació d'objectes.
— Treballar el vocabulari del Quadern de Camp.
— Conèixer el Quadern identificant que se treballarà en cada moment de l'Itinerari.
—Ús de les claus identificació plantes.
— Treballar l'orientació, situant l'Espai Natural de Devesa-Albufera dintre del País Valencià i en espais més amples. (Estat, continent, etc.).
— Motivació amb Audiovisuals.

PROPOSTA DE PLA GENERAL D'ESTADA D'ESCOLA DE NATURA

	Nucli Temàtic	Objectius	Activitats (Matí)	T.	A.	Activitats (Vesprada)	T.	A.	Tallers	Acti. Nit	Observac.
Dilluns	Orientació El paisatge ecològic	-Assolir la tècnica de la orientació. -Orientar el punt d'origen i el d'arribada. -Estimular la recerca de relacions dels éssers vius i el seu medi.	-Visita a l'Exposició de la Casa Forestal del Saler. -Fitxa d'orientació.	1 h. 1 h.	G. I.	-Fitxa del Paisatge. -Posada en comú.	1 h. 30'	I. G.		-Activitat animació.	G.=Gran Grup T.=Temps A.=Agrupament I.=Individual E.=Equip
Dimarts	Ecosistema de la Devesa del Saler	-Desenvolupar hàbits d'observació. -Saber relacionar cadascú dels éssers vius amb el seu ambient. -Conèixer els éssers vius del Medi proposat. -Conèixer les relacions dintre de l'Ecosistema.	-Eixida al camp. -Fitxa d'observació per Unitats de l'Ecosistema. -Recopilació. -Fitxa de Gràfic-Esquema.	3 h. 30'	G. I.	-Realització del Panell Esquema-Mural. -Posada en comú.	45' 30'	E. G.	-Proposta de tallers: -Pa. -Ecologia.		
Dimecres	El Sòl	-Conèixer com a Medi de vida. -Assolir el concepte de l'estructura, propietats i materials del Sòl.	-Eixida al camp. -Fitxa de l'eixida. -Posada en comú. -Fitxa de Posada en comú.	3 h. 30'	G. I. G. I.	-Experiències. -Fitxa d'Esperiències.	1 h.	E. I.	-Tallers.	-Activitats animació.	

Dijous	L'Albufera -El plàncton de l'aigua. -Els ocells de l'Albufera.	-Construcció de la Ferramenta adient per a conseguir una mostra òptima. -Recollir sistemàtica i ordenada de mostres d'aigua. -Observació i determinació del plàncton de les aigües. -Observació dels ocells i les seues característiques.	Matí: -Eixida a l'Albufera. -Fitxa d'Observació dels ocells. -Recollida d'aigua amb l'aparell per equips. Tres mostres en tres punts diferents.	2 h.	G.G.	-Observació al microscopi de les mostres de plàncton. -Posada en comú.	30' 30'	E. G.G.	-Tallers. -Activitats animació.
Divendres	Conservació de la Natura. Valoració.	-Experimentar la necessitat de treballar en la conservació del Medi. -Hàbits Ètics-Ecològics. -Fer una valoració del desenrotllament de la setmana.	-Realitzar activitats de conservació: -Plantació. -Neteja de la Natura. -Posada en comú final. -Enquesta.	2 h. 1 h.	G. I.				
Tota els dies per equips	Menjar Serveis	-Conèixer els aspectes culturals dels menjars de la zona. -Assolir actituds i hàbits de convivència.	-Servei de cuina. -Servei de neteja.		E. E.				

La Animación Ambiental. Los Itinerarios.

Grupo de Educación Medio-Ambiental
Sierra Calderona

Saludos amigos lectores:

En las páginas que siguen, vamos a intentar *guiaros* en el uso y elaboración de itinerarios. Estos, como equipamientos que son, pueden responder a diversos enfoques; nosotros los entendemos dentro de la Educación Ambiental (E.A.).

Creemos que la E.A. tiene mucho que aportar a la animación en su propuesta de aprovechamiento y descubrimiento (lúdico, cultural, artístico, educativo...) del medio ambiente orientado a lograr acciones y actitudes fundadas en la mejora de nuestro entorno.

Esperamos que este artículo os anime a intentar la *Ani-*

mación en el entorno y a que elaboréis, uséis, y compartáis vuestros propios itinerarios y demás recursos y prácticas ambientales.

Punto de partida.

Era el final del curso/campaña/ronda solar, el equipo de animadores y unos pocos más, estaban reunidos en el local/club/centro social para hacer balance de actividades y logros:

> *En general, la mayoría parece pasarlo bien con las actividades, historias y juegos que les montamos -con gran dedicación de nuestro ingenio y tiempo-. El equipo, nunca estable del todo, y no sin roces, vamos compenetrándonos y hacemos cabriolas para defendernos con él... No obstante teníamos ciertas inquietudes:*
>
> > *— La dinámica del barrio y la del Centro se encuentran pocas veces, la relación con el entorno próximo es más bien anecdótica y fortuita.*
> >
> > *— En las apetecidas salidas al monte, algunas actitudes son más de dominguero-deprededor que de excursionista-naturalista. Realmente aprovechamos poco lo que la naturaleza nos puede ofrecer...*
> >
> > *— El nivel de iniciativas, de propuestas sugeridas por la colla/grupo sigue siendo muy bajo, no llegan a participar activamente en la marcha del centro y en la toma de decisiones...*
>
> *En fin, la idea de animación como divertimento, entretenimiento, distracción, guardería, evasión...*

> *ya no nos satisfacía al equipo... Nos faltaba algo, nuevas ideas, otras experiencias que nos ayudaran a superar esa situación y en esa búsqueda encontramos propuestas muy sugerentes en la llamada Educación por el Entorno o Ambiental*, y eso es lo que os presentamos a continuación.

La animación y el entorno.

El tiempo libre es el más genuinamente propio, relativamente menos condicionado que el tiempo productivo,... a los que no tiene que venderse ni servir. El T.L. es la gran oportunidad de dedicarla al yo y al nosotros, de encontrarnos con nuestra cultura popular; es un espacio de creatividad y de reflexión y crítica, de tomar conciencia de territorialidad y de pertenencia a una comunidad.

La animación como propuesta lúdico-educativa es un proceso cultural en el seno de una determinada comunidad (con su propia historia y cultura) que, respetando la autonomía y libertad de la persona, le ayuda a lograr sus expectativas socio-personales y a intentar otras nuevas desde su realidad vital.

El entorno.- Usamos indistintamente *entorno, medio* y *ambiente* para referirnos a la realidad circundante, a ese espacio/territorio físico (natural, más o menos transformado) y social, de experiencia y de vida, al contexto (totalidad de relaciones) que nos engloba y condiciona, en el que nos desenvolvemos y convivimos y con el que dialogamos según nuestras necesidades, valores y percepciones del mismo.

El medio ambiente es fuente de recursos, de materias primas, espacio de manifestaciones culturales y de la acción transformadora del hombre, pero no es sólo un mundo de objetos, de productos, sino también de valores, de historia, de concepciones del mundo; también se puede

ver como un sistema de sistemas, como una unidad en el espacio y un nivel de organización...

¿Por qué basar la animación en el entorno?.

— El centro está ubicado e interactúa con el entorno y el desarrollo de la persona solo se entiende en relación con un entorno vivencial: nuestras capacidades y valores se desarrollan en ese medio que a la vez es fruto de nuestras acciones.

— Es en si mismo un territorio educante, taller descentralizado de investigación y creatividad en lo artístico, lúdico, emocional, intelectual... pues posee múltiples símbolos, señales, objetos... Es plural y antidogmático pues coexisten diferentes culturas y grupos sociales y es por ello capaz de satisfacer los intereses y motivaciones de todos ellos.

— Es el primer depósito de cultura, archivo histórico, fuente de conocimiento, museo didáctico gratuito, álbum de fantasía, bodega de animación sin par, fábrica de cultura, taller de expresión, de experimentación y creatividad. En el entorno, los grupos pueden buscar, hurgar y desarrollar su propia historia y cultura personal y colectiva.

— Hoy el medio precisa de nuestra participación cualificada en su recuperación y en la mejora de la calidad (no nivel) de vida. El hombre está condenado a ser ecológico para sobrevivir (homo ecologicus) es decir, a conocer las relaciones del sistema del que forma parte y actuar según ellas.

— Es económico, presenta gran cantidad de estímulos, recursos y posibilidades sin costes monetarios.

La Educación Ambiental. Recursos.

Arranca históricamente de una preocupación ambientalista (de algunos organismos internacionales) ante los problemas de contaminación y deterioro del medio debido a la forma de vida de las sociedad industrializadas.

La Educación Ambiental es un proceso continuo tendente a que los diversos colectivos tomen conciencia de los problemas ambientales y adquieran conocimientos, habilidades y capacidad de evaluación sobre la interdependencia hombre-medio y desarrollen actitudes, toma de decisiones cualificada y una participación activa (individual o colectiva) en la mejora de la calidad del medio ambiente.

Para sensibilizar sobre la necesidad de conservar el medio no hay necesariamente que buscar las zonas mejor conservadas, de más valor ecológico, con más cultura *oficial* o más historia de élite, sino que cualquier trozo de territorio, cualquier ambiente con un enfoque y método apropiado puede ser válido, así tenemos como recursos de la EA.:

— El centro y sus alrededores, los ecosistemas naturales, rurales y urbanos, el biohuerto...

— Las exposiciones, certámenes, concursos, cursos, campañas, visitas.

— Materiales audiovisuales, de laboratorio, de sala, taller, campo,... terrarios, juegos, actividades de aire libre...

— Campamentos, aulas de natura, campos de actividades naturalistas, granjas escuelas, pueblos escuelas, centros y estaciones biológicas, R.E.E., escuelas de natura, centros de acogida...

— Centros de EA, centros de interpretación, taller ecológico/etnológico, aulas activas...

— Mochila itinerante, unidades móviles de EA.

— Museo (ecomuseo).

— Excursiones científicas, sendas ecológicas, Itinerarios...

Principios de la Animación Ambiental

La animación, dentro de la EA., está comprometida en la promoción de la calidad de vida y del medio ambiente a través de propiciar un encuentro/diálogo entre el entorno y los colectivos sociales. Esos tres elementos (ambiente, comunidad, compromiso) guían la animación, tanto en la forma (medio, el cómo) como en el fondo (el qué, mensaje, contenido).

- El entorno, como ecosistema es un todo global, continuo y dinámico.

- El medio no es una yuxtaposición de categorías, sino una síntesis o integración de enfoques (ecológicos y socioculturales) y debe trabajarse no como un programa puzzle de actividades aisladas, descontextualizadas, sino con una metodología globalizadora tipo centros de interés, método de proyectos, de empresas...

- La realidad es un continuo flujo, una sucesión de procesos y ciclos... habrá que atender junto a las estructuras, a su dinámica y funcionamiento, incorporar elementos vivos.

- Esa visión holística y sistémica del entorno concibe a este como un continuo de interacciones mutuas. El Centro debe elaborar un PEC (Proyecto Educativo Comunitario) con la participación de la comunidad en la que se inserta.

Los muchachos, los colectivos sociales, por sus propias características requieren:

— Que se parta de su entorno concreto, de su realidad, de sus intereses, motivaciones, necesidades, de su momento cognitivo y madurativo, de su esquema perceptivo, sus experiencias previas,... Atendiendo a los aspectos emocionales, lúdicos, estéticos, sociales, de conocimiento... del medio.

— Una forma lúdica-investigativa, a caballo entre el trabajo-juego, la fantasía-realidad, la educación-ocio... Viva, estimulante, gratificante, que refuerce el Autoconcepto. De opción a ejercer la autonomía, asumir tareas y responsabilidades y aprender de los errores.

— Utilizar diversidad de métodos y una amplia gama de medios subrayando las actividades prácticas y las experiencias directas. El descubrimiento, -juego exploratorio- debe ser acción, no espectáculo, investigación. Sustituir las representaciones de la realidad por la realidad misma.

- Organizar las actividades de forma secuencial, gradual, progresiva, sin que ello suponga categorizar y aislar entre si distintos grupos de edades o distintos colectivos.

Pero como además, la EA es una opción comprometida, exige que la animación sea:

> — No neutra, autera, gratuita, no consumista, solidaria, no excluyente, integradora, compensadora, concienciadora, pluralista, respeta y apoya las diferencias, democrática, huye del dogmatismo y el adoctrinamiento, cooperativa, comunicativa (horizontal), trabajo en grupo, socializante, participativa a tope, crítica y autocrítica, intervencionista (activa), con rigor científico (en la lectura del medio, psicológicamente fundada y con calidad metodológica...)...

LOS ITINERARIOS

Los itinerarior (i.t.) por su bajo costo, *fácil* elaboración y alta rentabilidad educativa, son uno de los recursos más usados en EA.

El uso de los itinerarios de la naturaleza viene desde antiguo, pero los primeros que empiezan a diseñarse para responder formalmente a los objetivos de la EA., son en U.S.A. hace poco más de un siglo (por la National Park Service, New York, 1876). Llegan a Europa por Inglaterra en los años 60, y J. Terradas (U. Barna.) los introducirá en España por Cataluña en 1975. En Valencia son prácticamente inexistentes hasta la decada de los 80 y hoy empiezan a proliferar.

Descripción

Un itinerario es una técnica de trabajo de campo, un recurso de investigación del medio, un equipamiento de la EA. consistente en:

Recorrido — Abierto, o con rutas / trayectos señalizados (en el terreno o sobre un mapa) y con paradas programas.

Extensión — Breve (1 a 3 Km.) que se hacen andando.

Duración — Máximo 3 horas de trabajo activo.

Temática — Urbana, rural, natural, ecológica, o también de barrio, museo, fábrica, parque, espeleo, zoo, marino... Biológico, arquitectónico, histórico, artístico...

Cuaderno de Campo (guías de observación) — Suelen ir acompañados de un cuaderno que intenta sensibilizar, orientar la atención, facilita la observación-interpretación de un medio... Sugiere actividades concretas de investigación. Aporta información básica para la reflexión e interpretación. En ella se toman notas, se dibuja...

Guía de campo o del monitor (Dossier de información) — También puede acompañarse de un documento de apoyo con información útil, que suele ir dirigido al monitor. En cualquier caso es importante consultar -antes, durante y después- diversos informes y documentos aclaratorios.
Algunas rutas se reducen a esta guía y se habla entonces de guías de excursionistas/ turísticas o carnets de ruta.

Sin guías — Algunos recorridos naturales señalizados cuentan en el mismo con unas tablillas con preguntas -y sus respuestas al dorso- referentes a aspectos del mismo. Sin más -sin monitores, ni guías, ni cuadernos...- se habla entonces de senderos ecológicos.

Monitores — La mayoría cuenta con monitores que acompañan, animan y orientan la visita, las observaciones, interpretaciones, reflexiones...

Materiales — El uso de lupas, brújulas, metros, prismáticos, croquis, guías, encuestas, magnetófonos... pueden ser necesarios o útiles para la toma de datos y su interpretación.

Otros recursos — Los it. pueden formar parte de otros recursos más amplios (Granja Escuela, Campos de aprendizaje, centros de interpretación...) o/y complementarse con otros recursos (de laboratorio, medios audiovisuales...). Algunos it. cuentan al final con unas dependencias donde poder organizar los datos y

muestras en busca de nuevas respuestas...

Integrado en el plan de Centro — La exploración lúdica y científica del entorno tiene sentido dentro de un plan de centro. El it. debe suponer una continuidad con las actividades pre y post salida orientada hacia los mismos logros (con similar tema, espectativas y metodología).

Stándar — Son los que están a disposición de -un número elevado de usuarios de- distintos colectivos sociales (escolares, de t.l., de ciudadanos...) para su uso intensivo.
En nuestro país aún son escasos, además el mejor it. es el que se monta cada equipo para su situación concreta.

Dirigido o espontáneo — Varias formas:
— Recorrido espontáneo sin pautas ni indicaciones previas: se les deja que vean, oigan y tomen notas. Puede hacerse con gente ya experimentada o com experiencia de sensibilización o descubrimiento.
— El monitor da las indicaciones y orientaciones oportunas en cada momento.
— Está programado de antemano y guiado por el propio cuaderno de campo que los muchachos utilizan.
Sea como sea siempre hay que respetar una cierta espontaneidad.

Repetición — Muchos itinerarios pueden ser recorridos en varias ocasiones, atendiendo:
— a aspectos o criterios distintos.
— a las variaciones (estacionales, etc.)
También es aconsejable recorrer itinerarios distintos.

Investigación extensiva — Hay formas de trabajo de campo que se dedican a investigaciones más intensas, profundas y de aspectos o ámbitos más concretos del entorno y/o con mayor dedicación temporal. Los it. hacen uso de una investigación que abarca más y aprieta menos.

Pretensiones — Los it. suelen perseguir:
— Sensibilizar hacia el medio ambiente y su conservación.
— Reconocer ambientes, poner en juego todos los sentidos, adquirir técnicas y habilidades de observación...
— Comprender, interpretar el entorno y su descubrimiento.
— Despertar un actuar crítico en el entorno para su mejora, en un clima de disfrute, aventura y curiosidad por el entorno.
— Entablar un diálogo vivido entre la persona y lo que está observando, a nivel intelectual y afectivo.
Para responder verdaderamente al planteo de la EA. deben llevar a la acción desde un espíritu crítico, responsable y participativo.

Fases de elaboración.

Se parte de un equipo (monitores, educadores, gentes del lugar...) interesados en facilitar un encuentro de acercamiento al entorno a unos colectivos concretos.

Preparación:

— Tener un plan de centro. Elegir el lugar y -en su caso- el recorrido posible. Establecer criterios y un diseño general: pretensiones, momento de la

salida, relación con las otras actividades del centro...

— Recopilar documentación: de libros, mapas, archivos... y de la propia visita exploratoria y la consulta a las gentes del lugar...

— Confeccionar el it.: Marcar el recorrido y las paradas. Redactar la guía del monitor y la de observación. Preparar materiales de apoyo. Inventariar posibles recursos y usos de la ruta...

Realización:

— Previamente hay una motivación y una práctica de habilidades, conceptos y principios a tocar en la salida.

— Agrupados los muchachos según el tipo de it. y la metodología habitual del centro y con los materiales oportunos se inicia la excursión investigativa. Se toman datos, se hacen hipótesis, interpretaciones, constataciones, se dialoga, se hacen juegos, se pone en práctica la imaginación, la fantasía, el uso creativo y artístico de los recursos de la ruta...

— De vuelta al local se reelaboran los datos, se hacen montajes, posters, dramatizaciones, escritos reivindicativos...

Valoración:

— Se comenta con los muchachos la experiencia y con otros educadores y monitores, etc. Se compara con otros itinerarios. Se intercambian. Se revisa y, en su caso, se le da difusión y seguimiento...

Sugerencias a la hora de hacer un itinerario.

Mostrar una lectura ecológica del entorno, atendiendo - y valorando- la actuación del hombre sobre los sistemas naturales, presentando en un enfoque global la interacción de diversas dimensiones: naturales, geográficas, económicas, ideológicas, culturales... Recoger la idea de cambio. Invitar a la acción.

La Guía y Cuaderno de Campo son un importante soporte que hay que cuidar:

— Formato manejable, presentación agradable y económica. Dibujos con realismo y gracia que resalten los detalles dentro del contexto. Respetar espacios para las anotaciones libres...

— Plantearlo como historieta o con un personaje o motivo que anime e introduzca los temas. Informaciones escuetas, conceptos sencillos que apoyen la interpretación personal. Usar ejemplos, cuentos... que expliquen con sencillez la complejidad real. Incluir frases populares, elementos humorísticos e irónicos... Lenguaje apropiado al destinatario...

— Crear curiosidad con actividades sugerentes, específicas del it., que faciliten la observación e interpretación, que abra interrogantes y cree inquietudes para seguir explorando y a la par, estén abiertas a posibles sugerencias de los usuarios.

— Atender a hábitos sociales y técnicas de trabajo, favorecer las relaciones de grupo, la colaboración y la simpatía... Proponer acciones concretas que modifiquen actitudes sociales y situaciones de hecho...

La actitud del monitor durante la marcha también es decisiva:

— Mejor comunicar sentimientos que información: la visita debe desarrollarse en un ambiente lúdico y entusiasta, con actividades agradables, motivadoras.. que permitan a los muchachos dar rienda suelta a su curiosidad. Curiosidad que hay que intentar mantener viva.

— Hay que ser receptivo, saber escuchar, ser sensibles a las espectativas y demandas de los usuarios. Conectar con sus intereses y estimular los que mas valoramos... Resaltar curiosidades y sorprendiéndonos con ellos.

— El medio ofrece una amplia gama y variedad de estímulos y aunque nosotros intentemos orientar su atención, surgirán mil y un temas no previstos que cada uno captará según sus intereses y motivación: El respetar y aún potenciar esta atención diferencial es preferible a una marcha *disciplinada* y de atención monocolor.

— La metodología debe ser eminentemente activa e investigativa: debe animárseles continuamente a que hagan sus propias observaciones y elaboren sus propias hipótesis y que vayan contrastándolas y verificándolas. No hay que ir de espectador pasivo.

— Mejor que dar respuestas a todo es devolver la pregunta de forma que oriente la búsqueda. Mejor que dar interpretaciones es ayudarles a que las elaboren. Cuidado que el muchacho tiende a confirmar su observación con la opinión -no siempre acertada- del monitor, valorando más ésta que lo que realmente ve.

— Es mejor que en las primeras paradas, el muchacho no agote su curiosidad, pues es difícil mantener un trabajo activo largo tiempo y puede aparecer una fatiga en las paradas posteriores. Hay que variar la metodología durante la marcha.

— La metodología debe ser variada, sugiriendo distinto tipo de actividad: usar los sentidos, la imaginación, manipular, modelar, interpretar gráficos, mapas, tablas,... tomar datos, comprobar hechos, formular hipótesis, valorar críticamente, alternar trabajo de grupo, de equipo e individual, el diálogo espontáneo y las preguntas dirigidas, la sorpresa, la puesta en común, la prueba física, realizar mediciones, hablar con la gente del lugar...

— Mejor que referirse al nombre del objeto o a aspectos abstractos es referirse a su ubicación, función y relación con el entorno. No toda información recogida tiene sentido inmediato para el observador, ni le sirve para reorganizar inmediatamente su marco conceptual, pero será a partir de la experiencia directa y del descubrimiento personal como mejor puede llegar a los conceptos abstractos.

— Los comentarios espontáneos de los muchachos son sumamente enriquecedores para el grupo.

Conviene no caer...

Muchos itinerarios se han realizado bajo mínimos en su propuesta pedagógico-metodológica y en su estilo literario... No basta poner al muchacho ante un ejemplo práctico con un *papel* para llevarle a un compromiso de acción positiva sobre su medio. Entre esos planteos y usos **No** deseados, tenemos:

SIERVO: Ver la realidad como complemento y excusa del libro o del quehacer del centro. El medio se ve como algo extraño y sin importancia, llegando a ignorar la realidad, a descuidar la observación. La *ficha* se rellena con lo que se sabe o cree, pasando de la realidad que tiene a sus narices.

PARCIAL: Dirigir la atención hacia aspectos muy parciales del entorno con lo cual tras el recorrido no se ha tenido una experiencia y reflexión del entorno como unidad funcional y sistémica sino como yuxtaposición de anécdotas. Presenta una imagen reduccionista y simplista de la realidad: Ver sólo hojas o plantas, ignorar la intervención humana...

DECIRLO TODO: Por el contrario, muchos itinerarios pretenden decirlo todo, sin una programación secuencial ni en los contenidos, ni en la metodología ni en la evolución de las actitudes. Eso lleva a una superficialidad absoluta, ir a salto de mata, un cierto dogmatismo y el que muchos itinerarios se repitan...

MIMETISMO: Además, muchos it. han caído en la copia fácil y en la imitación de otros previos, repitiendo los mismo modelos en diferentes situaciones, sin adecuarlos a la especificidad de cada sitio ni a cada categoría de usuarios.

DOGMATISMO: Oir mucho y actuar poco. Emplear más las palabras y explicaciones que la observación y descubrimiento personal de los procesos reales. Presuponer que el monitor debe saberlo todo o que todo tiene explicación y que no se puede explorar aquello que nadie alcanza a explicar. Algunos it. se limitan a introducir conceptos abstractos e interpretaciones ya hechas.

USO PUNTUAL: No incluir el itinerario en el plan de

Centro para ese curso. Tomarlo como una excepción, como una actividad aislada, sin preparación previa, y sin buscarle un sentido ni continuidad.

CONSUMISMO: Algunos utilizan muchos equipamientos, cuantos más mejor, sin preocuparse por la coherencia de unas actividades con otras, ni el trabajo que debe acompañarlos para optimizar la tarea de campo.

ACTIVISMO: No basta hacer cosas interesante en un ambiente atractivo, estos tienen sentido dentro de un PEC.

INTELECTUALOIDE: Primar mucho los conocimientos, descuidando aspectos emotivos, sensoriales, estéticos... que inciden en la sensibilidad de los excursionistas...

Manos a la obra.

En coherencia con el sentido último de la Educación Ambiental, nos toca pasar a la acción, marcarnos acciones concretas que contribuyan a modificar comportamientos sociales y situaciones de hecho.

Os invitamos a que os lancéis a la realización de itinerarios y de aprovechamientos lúdico-educativos del entorno sociocultural y natural que rodea al Centro.

No vale alegar la falta de preparación, el desconocimiento del entorno o que no posee la metodología o conceptos básicos... El descubrimiento del entorno no es obra de *sabiondos* sino de los inquieto por descubrir, reinterpretar con los otros ese entorno y ver en él, la huella (el mensaje) del hombre, y eso se logra por el sistema de ensayo y error, en la convivencia y el coloquio con el otro y con el entorno, en el buscar satisfacer nuestra curiosidad y el dis-

frute colectivo, en el ser crítico y en el participar en el desarrollo creativo de ese ambiente.

Cada equipo de animadores, con el grupo de muchachos y los colectivos sociales estamos capacitados para hacer nuestra propia historia, crear la cultura popular y recrearse en ella, para explorar el entorno natural y disfrutar de él, atendiendo a las relaciones ecológicas en el que todos estamos inmersos. Nosotros intentamos estar en ello.

¡Ahora os toca, también, a vosotros!

Un poc de tot

Colonias de verano en Galicia. Entre el pasado y el futuro.

Xosé Manuel Cid Fernández
Prof. de Teoría de la Educación en el Colegio Universitario de Ourense.
Miembro de Nova Escola Galega.

— Amancio ¿por qué decidiches ser futbolista?.

— Empecéi a xogar coma todo los nenos da miña edade na calle, que era para nós e non para os coches. Como tiña cualidades decidiron pagarme por aquelo que eu facía para divertirme.

(Entrevista de los niños gallegos a Amancio Amaro a través de la Radio gallega el día 18 de julio de 1987, en el momento en que yo terminaba de escribir este artículo).

En la postguerra, tras la prohibición a los Ayuntamientos de organizar colonias, éstas recobraron en manos de las entidades eclesiásticas un carácter benéfico y de apostolado, mientras que el régimen franquista, además de su hermanamiento con la Iglesia, utilizaba las colonias, los campamentos y las marchas para crear un movimiento juvenil de adeptos que garantizasen la perpetuación del régimen autoritario. La larga duración de este proceso hace que todavía pervivan algunos de sus elementos, que retardan la recuperación de una función verdaderamente educativa de las colonias. Entre estos elementos destacamos, en una observación rápida de la realidad gallega:

1.- El ambiente de masificación y jerarquización, que dificulta el establecimiento de relaciones educativas entre niños, con los educadores y con el entorno lindante.

2.- El divorcio entre el programa de las colonias y la cultura gallega, que sólo en algunos casos es incorporada como elemento formativo fundamental.

3.- La preparación del personal responsable de las colonias al margen de la Sección de Pedagogía, de las Escuelas de Magisterio y de los movimientos de renovación educativa.

Con todo, las ofertas en este momento son muy diversas y debemos referirnos a ellas aunque sin pretender hacer un análisis exhaustivo.

Las colonias escolares como competencia municipal y autonómica en la Galicia actual.

Las condiciones impuestas por el régimen franquista hicieron posible que ni los Ayuntamientos ni las asociaciones particulares organizasen colonias de vacaciones, con la excepción de las dependientes de la Iglesia católica. Primaban las actividades oficiales, organizadas por las Delegaciones de Juventud y por la Sección Femenina, aunque crecían en porcentaje e importancia las promovidas por asociaciones afines a la Iglesia, en cuyas filas tenían cobijo grupos no confesionales, hasta que *cerró sus puertas a todo lo que no era nítidamente cristiano, en un determinado concepto de cristiano, parroquial, diocesano.* (1)

Sin embargo, la pretensión de uniformidad no es exclusiva del régimen autoritario ni de asociaciones confesionales, sino que se observa a nivel internacional, ya desde la década del cuarenta, una tendencia, aunque por motivos distintos, a *formular y aplicar standars normativos en el trabajo de campamentos en lo referente a administración, seguridad, organización, salud, programas y personal.* Etapa ésta de orientación y responsabilidad social, en definición de Manuel VIGO. (2)

En el Estado español, esta función fue formulada, con una inspiración menos ideológizada de lo que había sido en los años cuarenta, en el Decreto 2253/1974 y en la Orden ministerial de 25 de noviembre de 1976 (3). Durante la transición democrática, al adquirir competencias las comunidades autónomas en materia de juventud y tiempo libre, se desarrollaron esos marcos legales, reconociendo, por un lado, el pluralismo asociativo existente en la organización de actividades de tiempo libre, pero arbitrando, por otro lado, unas normas generales de cumplimiento obligatorio y legislando sobre la formación que deben dar a sus asociados para asumir responsabilidades formativas en dichas actividades. A la vez, la Xunta de Galicia creó su propia oferta de actividades, poniendo en marcha la infraestructura necesaria en cuanto a instalaciones, dotaciones presupuestarias y personal.

En cuanto al pluralismo asociativo, la Xunta de Galicia tiene reconocidas en la actualidad cuatro escuelas de tiempo libre, además de su propia *Escola de Ocioloxía*. Tres de ellas están ligadas a comunidades religiosas (cáritas

diocesana de Santiago, escuela diocesana de Mondoñedo-Ferrol y Salesianos de Santiago), mientras que la cuarta es la *Escola Alento*, que aglutina a un colectivo de tiempo libre, que con el nombre de *Eira Nova* venía responsabilizándose de las colonias del Ayuntamiento de Santiago desde 1982. Las colonias de la Diputación y el Ayuntamiento de Ourense, por su parte, se realizan desde 1979 y 1983, respectivamente, merced a una relación estrecha entre los servicios psicosociales de dichas instituciones y la Sección de Pedagogía, especialmente los alumnos que cursan el primer ciclo en el Colegio Universitario de Ourense.

Estas experiencias, todavía poco significativas en el conjunto de los municipios gallegos, suponen la recuperación por parte de los organismos locales del protagonismo truncado por la dictadura. Una recuperación necesaria, entendiendo que las corporaciones locales democráticas, por su proximidad al ciudadano, están en condiciones de ofrecerle servicios sociales, culturales y educativos ajustados a sus necesidades concretas.

La Xunta de Galicia disponía en 1983 de 19 instalaciones para la realización de actividades de verano, siendo la oferta actual de 10 campamentos y albergues y 4 residencias, con un total de 11.000 plazas, distribuídas en 102 turnos, de los cuales 42 son de promoción directa, organizados y dirigidos por la Dirección General de Juventud y Deportes, con poco más de 3.000 plazas, y los 60 restantes concertados con grupos de carácter juvenil, deportivo, cultural y escolar que en conjunto se aproximan a los 8.000 participantes. La gestión directa de la Xunta afecta a un número reducido de niños y jóvenes, en relación con las necesidades de la sociedad de disponer de un servicio educativo complementario del estrictamente escolar para toda la población infantil, al menos en las ciudades grandes. Además, teniendo en cuenta la especialización de las actividades (4), la mayoría de los turnos no tienen relación con lo que aquí venimos entendiendo por colonias escolares:

Turnos de albergues recreativos, culturales y deportivos	7
Cursos de Vela y Tabla	12
Cursos de Natación y Piragüismo	2
Cursos de bilogía marina	1
Cursos de informática	1
Curso de monitores	1
Campaña verde	
— Aula de naturaleza y aire libre	9
— Campos de trabajo	9
TOTAL	**42**

Hacia una intervención socieducativa en las colonias escolares.

A la vista de los datos anteriores, pensamos que además de la necesidad de potenciar los servicios permanentes de animación en el tiempo libre, las colonias como actividades extraordinarias, deben multiplicarse, completando la oferta propia y concertada de la Xunta de Galicia con iniciativas de las propias instituciones públicas de educación, mediante intercambios escolares entre centros de diferentes lugares, estimulando suficientemente al magisterio para la realización de los mismos, o bien dotando nuevas plazas con esta misión específica. Pueden utilizarse las instalaciones que contienen los propios grupos escolares con sus servicios de cocina, comedor, biblioteca y aulas para dormir y actividades de todo tipo. En estas alternativas de los centros escolares, además de las Consellerías de Cultura y Educación, tienen un papel decisivo las corporaciones municipales y provinciales, así como la propia Universidad, interesada en una formación lo más completa posible en contacto con la práctica de los estudiantes de Pedagogía, Psicología y Magisterio.

La intervención socioeducativa, apoyada por todas las instituciones citadas debe inspirarse en la trayectoría de los movimientos de tiempo libre alternativos a la política ofi-

cial, entre los cuales nos referimos particularmente a la Escuela Alento, promotora de las colonias escolares del Ayuntamiento de Santiago, cuyos planteamientos educativos globales del tiempo libre, contrastan con las ofertas desconexionadas de la Xunta de Galicia en algunos aspectos fundamentales:

a) La edad exigida a los aspirantes a monitores para dar comienzo a los cursos, que la *Escola Alento* establece en 18 años, mientras que la Xunta considera desde los 16.

b) Los cursos masivos de la Dirección Xeral, cuya parte teórica se realiza en grupos de 100 alumnos durante 15 días, difieren de la formación teórico-práctica de carácter permanente que propugna la Escola Alento para el ejercicio de la animación sociocultural desde una perspectiva crítica y reflexiva.

c) El proyecto educativo global de la colonia, que según la concepción de los promotores de *Alento*, debe centrarse en el establecimiento de unas relaciones personales de calidad entre niños y de éstos con los monitores, así como una inserción consciente en el medio natural y social lindante.

> *Así, nas nosas reunións previas, puxémonos de acordo nos mínimos d'un proxecto educativo, no estilo de organización e convivencia que queremos. En todo caso, consideramos a colonia como un ámbito educativo (¡non de adoctrinamento!)... O tempo libre é para sermos nós mais libres e humanos. Así, a diversión entendémola nun contexto de comunicación, descanso e creatividade, non de aturdimente e evasión.* (5)

d) La relaciones entre directores, monitores, animadores y niños dentro de las ofertas oficiales son jerárquicas, mediatizadas por los premios, castigos, competitividad y despersonalización, regidas por unas normas establecidas de antemano. En la Escuela Alento hay debate constante dentro del equipo de educadores, fundamentado en la democracia interna; y en las relaciones con los niños *estamos activos, participando, ofrecendo oportunidades, posibilitando a realización de xogos nos que todos somos actores...* (6)

Por supuesto que estas características confrontadas no suponen polos extremos, sino más bien perfiles esquemáticos de dos tendencias en la filosofía educativa de las colonias, cuyos aspectos concretos pueden variar en grado según las circunstancias. A esta filosofía educativa basada en la comunicación y la convivencia democrática, por la cual hemos optado, había que añadir otros de los grandes valores, siempre relativos, pero normativizadores de la educación, como son el fomento de la cooperación, de la libertad, del respeto a la naturaleza, de la paz y la justicia social. Por estas razones no entendemos ninguna actividad educativa de tiempo libre que transcurra al margen de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Notas:

(1).- Rafael MENDIA. Entrevista publicada en **Txirikilan**, IV, 10 (1982).
(2).- VIGO, M.: *Campamentos organizados. Evolución de las ideas acerca de su función.* **Txirikilan**, 6/7 (1981).
(3).- **Boletín Oficial del Estado**. 15-VII-74 y 30-XI-76.
(4).- Xunta de Galicia. Consellería de Turismo, Juventud y Deportes: *Campaña de campamentos y albergues.* Verano 1985. Inédito. Además, Consellería de Cultura e Benestar Social, Dirección Xeral de Xuventude e Deportes: *Campamentos de verano 1987.* Folletín informativo.
(5).- Ferradas, L.: *As colonias infatís de verán: libertade, ledicia, xogo...* **Encrucillada**, 29 (1982).
(6).- Ibídem.

Congrés Internacional UNESCO-PNUMA sobre l'educació i la formació ambientals (Moscú, URSS, 17-21 d'Agost de 1987)

Fèlix Estrela i Botella

Del 17 al 21 d'Agost a la ciutat de Moscú es desenrotlla aquest encontre de 2.000 especialistes en el camp de l'Educació Ambiental de 140 països de tot el mon, segon què és desenvolupa a este nivell, després del realitzat a Tiblisi a l'any 1977, primer congrés internacional. L'Estat Espanyol participa amb els seguents especialistes: J. Terradas (Universitat Autónoma de Bellaterra), F. González (Universitat Autónoma de Madrid), F. Martínez (Director General de Medi Ambient del M.O.P.U.), C. Herrero (Experta en Educació Ambiental), A. Novas (Subdirector General de l'Institut de la Conservació de la Naturalesa), A. M. Novo F. i Estrela (Programa d'Educació Ambiental de la Conselleria de Cultura Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana).

El ample col·lectiu d'especialistes es proposa una tasca

que en paraules del Director Genral de l'UNESCO, Amadou-Mahtar M'Bow, en la seua alocució d'abertura del Congrés, serà fer front als problemes que pateig el Medi Ambient, com que per ejemple 25.000 espècies de plantes i mes de 1.000 espècies d'animals estan en situació d'extinció, amb una educació dirigida a l'opinió pública, escolars, especialistes de diverses disciplines i responsables de prendre les decisions als països; serà clar a la llum de les paraules de Amadou-Mahtar M'Bow que la finalitat del congrés fou fixar les nocions fundamentals de l'Educació Ambiental avui.

El Document ED-87/CONF.402/1 del Congrés, anomenat "Elements per una estratègia internacional d'acció en matèria d'educació i formació ambientals pel deceni de 1990" va servir com guia del treball de les tres comissions què és formaren al Congrés, la comissió I es va centrar en Programes, materials, formació de personal en Educació Ambiental (presidida per Orlando Hall de Costa Rica), la comissió II amb la temàtica de l'accès a l'informació, informació al públic, i l'educació universitaria (presidida per L. Bouguerra de Tunicia), i la comissió III que se centrà en la formació d'especialistes (presidida per G. Francis del Canadà), del document anomenat i les aportacions de les comissions, per tant conclusións del Congrés farem una brey referència al voltant de la concepció del problema ambiental, principis de l'E. A., i accions en una estratègia d'E. A.:

Els problemes ambientals com objectiu de l'estrategia

La Conferència de Tiblisi (1977) afirmarà que l'objectiu de l'E. A. es el Medi Ambient global i no sols el Medi Natural, per tant cal considerar els aspectes socio-culturals, econòmics, i ètics, aquestos donaran la comprensió i orientació de l'utilització d'aquest Medi.

La Conferència de Moscú (1987) afirmarà el que diu Tiblisi en aquest aspecte i farà especial referència amb les

seguents paraules: "els usos i costums de la tradició i la cultura tenen de esser inclosos als Programes de l'E.A., després de ser analitzats i estudiats, per fer surgir els comportaments i actituts de forma natural i no com accions diferenciades de l'existencia de la comunitat".

Principis i caracteristiques esencials de l'E. A.

1.-Tiblisi parlarà de la creació d'una conciènciaci i comprensió dels problemes del Medi Ambient, fomentant els comportaments positius vers el Medi.

Moscú seguirà la mateix a línia diguent:

"L'E.A. te de conduir a la creació d'una conciència amb l'ensenyament del coneixement del Medi, desenrrotllant habilitats, criteris, valors, orientacions per la resolució de problemes i per això la **presa de decisions**" Serà aquesta presa de decisions, l'aspecte que destacarà Moscú en primer lloc.

2.-Tiblisi i Moscú estaran d'acord en no considerar a l'E.A. com una nova disciplina o materia del Curriculum, per donar-li una consideració de "atmosfera educativa" i per tant amb la iterdisciplinaritat assolir els objectius que se proposa l'E.A.

(ED-87/CONF402/1 apartats I i II, Conclusions de la Comisió I, Agost Moscú 1987)

Accions per l'estrategia de l'E.A.
OBJECTIU 3
"Fomentar l'E.A. amb l'elaboració de programes i materials didàctics per al sistema educatiu"

Activitat 1
—Intercambi d'informació i oferiment de propostes didàctiques tenint en compte l'interes creixent, que reco-

mana la **constitució de CENTRES i xarxes de centres** a nivell local, regional nacional e internacional.
(ED-87 CONF/402/1 punt 49 i conclusions comisió I)

Activitat 2
—**Elaboració de Programes tipo** per als diferents graus i nivells de l'ensenyament, dintre d'un programa global a nivell nacional i d'acord amb els programes internacionals PIEA i PNUMA
(ED - 87 CONF/402/1 punt 51)

Activitat 3
—**Elaboració de recursos didàctics** que han demostrat la seua efectivitat fins ara (guies, manuals, moduls, etc.) adaptats a les condicions, necessitats i situacions locals
(Ed-87/CONF/402/1 punt 53)
—Posada en funcionament d'itineraris educatius dels diversos microentorns ciutat, bosc, parc, fàbriques, jardins, etc. Fent referència tant al Medi social com natural.
(Ed-87/CONF/402/1 punt 54)

Com podem vore la selecció de conclusions realitzada se centra en las estructures educatives, però tornant a les paraules de Amadou Mahtar en l'abertura, aques afirma que serà necessari per fer front als problemes del medi ambient una renovació educativa, un sacsejar les estructures educatives, amb l'objectiu d'aplegar a que l'home sapiga a llarc termini tenir el sentit de la mesura en la gestió del Medi Ambient, en el respecte de l'equilibri de la Biosfera, utilitzant amb humilitat i previsió els immensos mitjants que li ofereix la tecnologia moderna.

Què és?

I CONGRESO DE EDUCACION AMBIENTAL

Madrid, 23 al 26 de marzo de 1988

Sede del Congreso:

Consejo Superior
de Investigaciones Científicas
Serrano, 117. 28006-Madrid

Tema:
«La educación ambiental
en la sociedad de la era nuclear»

Organizado por:

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS
DE LA EDUCACION E INSTITUTO
DE CIENCIAS AMBIENTALES.
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

OBJETIVOS DEL CONGRESO

- Configurar un marco conceptual de esta emergente área de conocimiento.
- Impulsar el desarrollo de los métodos de investigación apropiados al campo.
- Coordinar e integrar las diversas realizaciones prácticas que tienen que ver con el desarrollo de este conocimiento.
- Diseñar posibles líneas de integración de la educación ambiental en los currícula a los diversos niveles del sistema formal y extraescolarmente.
- Ampliar la educación ambiental a la educación extraescolar de forma que pudiera integrarse en el proyecto de educación permanente que demanda la sociedad.
- Considerar las implicaciones para la teoría y la práctica de la formación del profesorado (formación inicial y de perfeccionamiento).
- Proporcionar, en definitiva, un foro de debate que promueva el desarrollo de una teoría educativa que exige la sociedad de nuestro tiempo integrando las diversas perpectivas conducentes a la búsqueda de soluciones a la problemática actual.

PONENCIAS, COMUNICACIONES Y EXPERIENCIAS DEL SIMPOSIO

Se integrarán en las siguientes secciones:

A) *Bases interdisciplinares de la educación ambiental*
- a) Bioecológicas y Médicas.
- b) Psicosociológicas.
- c) Físico-químicas.
- d) Político-económicas y Jurídicas.
- e) Científico-tecnológicas.

B) *La educación ambiental en el sistema educativo y en la educación informal*
- a) Un nuevo curriculum para la era nuclear que integre los problemas del medio ambiente.
- b) Una metodología científica para la enseñanza del medio ambiente.
- c) Implicaciones para la formación inicial y permanente del profesorado.
- d) Los media, la educación informal y los problemas medioambientales.

C) *Experiencias y prácticas de educación ambiental en los diferentes niveles y en las diversas modalidades.*

MESAS REDONDAS Y PANELES

- Mesa redonda 1: Tendencias actuales en la investigación sobre la educación ambiental.
- Mesa redonda 2: Interdisciplinar y enseñanza de los problemas del medio-ambiente.
- Panel de expertos: La política de la gestión medioambiental y la política educativa.

ACTIVIDADES OPCIONALES

Visitas a centros en los que se llevan a cabo experiencias y prácticas novedosas.

CUADRO DE EXPERTOS

Amplio elenco de invitados españoles y extranjeros en el tema de la educación ambiental, entre los que cabe citar por su especial renombre: Prof. Dr. A. M. **Lucas** (Universidad de Londres), Prof. Dr. L. **Emmlin** (Unive. e Instituto de Tecnología de Lund, Suecia), Prof. Dr. R. **Richardson** (director del Proyecto World Studies).

ESTRUCTURA DEL CONGRESO

Mañanas

- **Exposición de ponencias.**
- **Coloquio sobre las ponencias.**
- **Trabajo en grupos por aspectos de las ponencias con presentación de comunicaciones y de experiencias.**

Tardes

- Mesas redondas o panel de expertos.
- Coloquios correspondientes.
- Trabajo en grupos: Conclusiones y crítica de la jornada.

COMITE ORGANIZADOR

Presidente:
Arturo de la Orden Hoz.
Carlos Vicente Córdoba.

Secretaria:
Francisca Martín Molero.

Vocales:
Florencio Jiménez Burillo.
Benjamín Fernández Ruiz.
Anastasio Martínez Navarro.
José Merino Fernández.
José Manuel García Ramos.
Manuel Castrol Muñoz de Lucas.
Alejandro López López.

Secretaría del Congreso:

Instituto de Ciencias Ambientales (IUCA)
Universidad Complutense de Madrid
Edificio de Estomatología
Ciudad Universitaria
28040 Madrid
Tel.: 449 10 75