

EL CURRÍCULUM ATROFIADO: DEL PENSAMIENTO INNOVADOR A LA PRÁCTICA DOCENTE

Estudio longitudinal de los Proyectos de Educación Ambiental en Andalucía

por J. Carlos GONZÁLEZ FARACO

Universidad de Huelva

1. Introducción

La afición al cambio, expresada a través de una profusa legislación de mayor o menor alcance, y también la resistencia al cambio son, paradójicamente, rasgos esenciales del sistema educativo, como bien lo prueba la última reforma escolar española, cuya andadura, desde que fuera formulada en 1990, no ha estado exenta de dificultades.

Aunque la tempestad innovadora de los ochenta y de los primeros noventa ha ido amainando, todavía a estas alturas siguen en candente disputa, y en terca incertidumbre, algunos de los pilares básicos del sistema de enseñanza, como viene aconteciendo en torno al contenido común del currículum para el conjunto del territorio nacional (Muñoz Molina, 1997; Savater, 1997). Esta situación, aunque previsible para los comienzos de cualquier reforma educativa global, no es en absoluto ajena a algunas constantes muy arraigadas en nuestra tradición escolar. Entre otras, la clamorosa falta de identidad cultural de un sistema educativo marcado, desde su misma gestación, por la provisionalidad y la dependencia de los préstamos de otros sistemas europeos. Cabe mencionar igualmente la escasa disponibilidad de fondos específicos para situaciones excepcionales, como ya sucediera durante la II República, como sucedió con la reforma de 1970 y como viene sucediendo con la actual; el habitual disenso político, por no decir encono, en torno al desarrollo de los preceptos

reformadores; el desprestigio profesional de los docentes y la sempiterna crisis de su modelo de formación, por citar sólo algunas de las dolencias crónicas de la educación española.

En cuanto al currículum, y singularmente en el previsto para la etapa obligatoria en el modelo vigente, además de la persistente y aún irresuelta disputa en torno a la cuota de decisión curricular del Estado y las Comunidades Autónomas, se ha venido produciendo otra polémica sobre el supuesto sesgo tecnocientífico de la formación básica en paralelo detrimento de las humanidades. Sorprendentemente, nunca antes, tal vez porque algo de verdad tenía esa acusación, se ha hablado y escrito tanto de valores en la educación desde posiciones intelectuales y pedagógicas tan diversas como divergentes. Tanto es así que, si analizamos su papel en la producción editorial pública o privada y en los programas de formación permanente del profesorado, la educación en valores y en general los llamados *ejes transversales* pueden ser considerados, con toda justicia, la «estrella» curricular de esta reforma. Este artículo se ocupa precisamente de uno de ellos, la Educación Ambiental, ámbito educativo en auge que responde a uno de los componentes identitarios de la cultura contemporánea: la conciencia ecológica.

Nuestro estudio quiere contribuir a la discusión pedagógica sobre la Educación Ambiental, pero pretende esquivar el análisis teórico y didáctico convencional, por lo demás sumamente abundante. Nuestro objetivo es definir, describiéndola, la situación curricular *de hecho* de los ejes transversales (el «lado ético» de la reforma, como cabría calificarlos) en las etapas primaria y secundaria obligatoria de la media de los centros; y más específicamente, la de la Educación Ambiental en las escuelas andaluzas. ¿Cómo? A través de un análisis longitudinal de los proyectos de innovación educativa adscritos a este ámbito, auspiciados libremente por grupos de profesores de distintos centros de enseñanza y, además, aprobados, seguidos y financiados por los organismos competentes del Gobierno Autónomo en convocatorias anuales.

Nuestra hipótesis gira en torno a la idea de que en el trayecto «pedagógico» que parte desde la configuración didáctica óptima de la Educación Ambiental como eje transversal, definida por expertos, adoptada y difundida por los programas oficiales de innovación educativa, pasando por la formulación escrita de proyectos concretos por los profesores, hasta, por fin, su desarrollo en la práctica, *se produce un paulatino proceso de deformación y restricción de los presupuestos originales*. Valorar, a continuación, la entidad de esta «atrofia» progresiva y establecer sus cualidades más distintivas nos va a permitir, además, conocer qué significado, qué estatus y qué papel curricular atribuyen los docentes a estas materias *realmente*, y por qué lo hacen. En otras palabras, de qué concepciones

pedagógicas se valen para ponerlas en práctica. Incluso, mediante una última inferencia, podremos establecer suposiciones sobre las funciones que implícita y ocultamente juegan estos ejes en la vida escolar, al ser convertidos con frecuencia en objetos curricularmente suntuarios.

2. *El currículum: un viaje de la teoría a la práctica*

Los proyectos de innovación educativa provienen de iniciativas políticas de renovación pedagógica que se iniciaron a mitad de los años ochenta en Andalucía. Aun contando con la inestabilidad del marco educativo en que se han venido desarrollando, es notorio que ya disponemos de la perspectiva temporal y de los datos suficientes para poder rastrear ese trayecto, ya citado, que va desde las orientaciones y normas curriculares «oficiales», hasta el diseño concreto, a partir de ellas, de los numerosos proyectos formulados por parte del profesorado durante unos diez cursos consecutivos. E, incluso, para valorar el grado de congruencia entre el espíritu de esas normas innovadoras y sus diversas adaptaciones pedagógicas en las escuelas.

Este contraste es obviamente incompleto, porque el recorrido —que acabamos de calificar de *progresiva atrofia*— no finaliza en la composición del diseño innovador, correctamente «adobado» por el equipo docente para que sea sancionado y formalmente aceptado por las autoridades del servicio administrativo correspondiente. El siguiente peldaño comparativo consistiría en estimar la transformación que se opera en ese *diseño pensado*, cuando la referencia deja de ser el marco pedagógico oficial. Es decir, cuando ha de ser aplicado en el centro escolar.

Incluso cabría, como en todo proceso educativo, ir más lejos y comprobar finalmente si las adquisiciones de los alumnos, de haberlas, trascienden su vida escolar y entran a formar parte de sus pautas de conducta para la vida cotidiana. En el caso de los ejes transversales, la conversión de los objetivos escolares en conductas sociales no sólo es deseable sino que, de no producirse, habrían perdido su razón de ser, que no es otra que la de ser «aprendizajes para la vida» (Reyzábal y Sanz, 1995).

Sin embargo, la *reconducción*, y hasta la constricción, que se opera en cualquier teoría curricular al convertirse en práctica escolar, es regla común y nada tiene, en principio, de anómalo o reprobable. Educar debe ser necesaria y deseablemente un acto creativo de adaptación a un medio escolar concreto, cambiante y hasta inesperado, sometido a limitaciones contextuales de todo orden (Medina Rivilla, 1995). Pero ésa no es la cuestión. Nosotros hablamos en realidad de la *desnaturalización* que sufren los proyectos innovadores antes incluso de que se enfrenten con esos obstáculos prácticos, en la mente misma del docente que los imagi-

na, en una suerte de *autocensura previa* que no se debe sólo a un sentido realista muy desarrollado. Si así fuera, los proyectos de innovación, tendrían vocación de durabilidad y de paciente implantación, y propugnarían siempre objetivos estratégicos conseguibles a medio o largo plazo. En la mayor parte de los casos, la experiencia muestra que no sucede así. Los proyectos tienen una vida breve, suelen depender del voluntarismo de quienes los ponen en marcha con menguada capacidad para reclutar nuevos participantes, y pocas veces irradian innovaciones en *territorios curriculares* contiguos.

En un interesante trabajo, precisamente centrado en el ámbito de la Educación Ambiental, el profesor Martínez Bonafé (1988) ya reflexionaba sobre este proceso de «reduccionismo y desfiguración» que sufren los principios renovadores, desde el pensamiento del profesor —*a priori* favorable a ellos— hasta su versión práctica en la escuela. A su juicio, la casuística de este proceso es múltiple, pero destaca en ella la importancia de los cambios habidos en el reclutamiento y composición sociológica del *profesorado innovador*, y singularmente en el *profesorado ambientalista*, conforme la renovación pedagógica se ha ido institucionalizando.

La Educación Ambiental es ahora un eje transversal del currículum *oficial*, pero tradicionalmente había sido, como tantos otros ámbitos educativos, ajena a él: una forma pedagógica local o segmental, valiéndonos de la terminología de B. Berstein. Su *infiltración* en la escuela solía responder a la iniciativa esforzada, no siempre bien recibida en los cenáculos escolares más escépticos y conservadores, de un escueto sector docente, relacionado con movimientos pedagógicos de vanguardia y frecuentemente comprometido en lo político y en lo social. Un profesorado, como afirma Martínez Bonafé, «con un componente ideológico progresista».

Ahora las cosas son bien distintas. Por mucho que se proclame y se reclame (González y Gutiérrez, 1992; Gayford y Dorion, 1992), ésta como otras materias con grandes ingredientes *ideológicos* se han ido convirtiendo en *materias de enseñanza* convencionales, mientras iban dejando de aludir a un movimiento socioeducativo díscolo y atenuaban su sentido crítico, aunque, eso sí, sustentándose en una impedimenta epistemológica y técnica de primera magnitud y de recurrente actualidad: la de la *requisitoria constructivista*, convertida de alguna manera en decálogo pedagógico oficial y rasero normalizado para valorar la bondad de cualquier iniciativa novedosa (García y Cubero, 1993; Martínez Bonafé, 1994).

Las características de la implantación curricular de este u otros ejes transversales no son probablemente excepcionales. La Sociología del Conocimiento, la Teoría y la Historia del Currículum nos dan pistas sobre procesos similares en la construcción de diversos saberes, en perfecta

sintonía con lo que sucede en el común de los procesos institucionalizadores.

En efecto, el grupo (o gremio) poseedor de un saber «valioso» —un saber más o menos monopolizado y, en parte, *hermético*— actúa como referencia obligada para aquellos docentes que aspiran a obtener algún tipo de reconocimiento. Haciendo mención al caso de las reformas británicas, Ivor F. Goodson (1995, 33) dice abiertamente que «una serie de incentivos sutiles pero omnipresentes ha impulsado a los educadores, ávidos por mejorar sus prerrogativas profesionales y sus credenciales, a rendirse solícitamente ante las definiciones del *conocimiento valioso*, tal como fueron formuladas por los académicos universitarios».

Cabe detectar, bajo una costra de razones pedagógicas aquilatadas, actitudes semejantes entre el profesorado español, y en nuestro caso el andaluz, ante el mensaje renovador asociado a los elementos comunes del currículum (ejes transversales, educación en valores, nuevas tecnologías, cultura andaluza...), mensaje elaborado desde presupuestos psicodidácticos convertidos, por razones de todo tipo, en discurso institucional hegemónico —casi de obligado seguimiento— durante la génesis política de la reforma curricular actual.

Sería demasiado fácil argumentar que, con independencia de estos presupuestos oficiales (acaso una condición necesaria), lo verdaderamente importante es el currículum aplicado en la práctica, como se solía ver el problema en los años sesenta y setenta por quienes lo estudiaban con el ardor empirista y conductista del momento. Ciertamente es, como también señala Goodson, que se pueden encontrar con facilidad muchos ejemplos de divorcio absoluto entre la teoría curricular de una materia y su desarrollo en el aula, *como si las programaciones escritas por los propios profesores no jugaran papel alguno o fueran simple trámite burocrático*.

Aunque algo hay de ello, esa impresión es a todas luces exagerada. Frente a ella, cabe afirmar, y no faltan pruebas para sostenerlo, «que el currículum escrito, y notablemente el programa de la disciplina escolar, las guías o el libro de texto tienen, en este caso, una importancia tanto simbólica como práctica. Simbólica, en la medida en que ciertas intenciones de la enseñanza quedan públicamente significadas y legitimadas; práctica, en la medida en que esos convencionalismos escritos son recompensados con finanzas y asignación de recursos y, en consecuencia, con trabajo asociado y beneficios laborales» (Ibídem, p. 99).

Ésos, entre otros, son buenos motivos para discurrir no sólo sobre la práctica escolar misma —vista como encarnación definitiva del currículum—, sino sobre el escalón inmediatamente anterior: el del currículum escrito (en nuestro caso, los proyectos de innovación), como guía didácti-

ca de un «conocimiento valioso» que, además, puede proporcionar ventajas colaterales a quienes se adhieren a él. Unas, de carácter simbólico, al poder adscribirse como neófitos a un conocimiento académico cuya excelencia científica y sentido innovador reafirma y apoya el discurso curricular oficial. Otras, más prácticas, al poder obtener credenciales u otros incentivos bien valorados en determinados círculos docentes o en las diversas instancias de la administración escolar. Ésta, entre otras, es una adecuada explicación, no sólo de la gran cantidad de proyectos surgidos en el campo de la Educación Ambiental, sino también de la sobreabundancia de los dedicados a construir y utilizar, por ejemplo, los «huertos escolares», como proyectos ambientales específicos, en varias convocatorias administrativas donde éstos gozaban de consideración y apoyo económico especial.

3. *Los proyectos de innovación educativa*

Los proyectos de innovación educativa aparecieron en Andalucía, como nueva fórmula de renovación pedagógica llamada a generalizarse, en el curso 1983-84, tras la supresión de los centros-piloto a los que se circunscribían las iniciativas experimentales (Decreto 129/1983 de 22 de Junio de la Consejería de Educación y Ciencia). El eco de este empuje legal a la experimentación pedagógica fue *in crescendo* desde un número inicial de 133 hasta casi cuatrocientos proyectos sólo tres cursos después, a los que habría que sumar los pertenecientes a otras modalidades, como los seminarios permanentes o los planes especiales. Eran momentos de euforia reformadora, con 50 centros de Enseñanza Media y el doble de E.G.B. experimentando, en el curso 1988-89, la reforma que se anunciaba inminente (Consejería de Educación y Ciencia, 1986, 1989 y 1993).

Tras la aprobación de la L.O.G.S.E. no cesó el ascenso del número de proyectos de innovación, cada vez menos genéricos y más especializados. El ejemplo de los proyectos ambientales es muy ilustrativo de esa progresión: sólo en este campo se iniciaron en 1992 casi trescientos en el conjunto de la Comunidad Autónoma. Tal inflación se quebró bruscamente en los años sucesivos, en este como en otros ámbitos, con la aplicación de un *numerus clausus* y, por su causa, una drástica restricción en la cuantía de proyectos aprobados, hasta llegar incluso a la suspensión de alguna que otra convocatoria anual.

El minucioso análisis de este tipo de documentos curriculares escritos por los docentes, que están a medio camino entre las orientaciones normativas oficiales y la aplicación final en el aula, revela la complejidad de los factores que se ponen en juego en las decisiones de los profesores, cuando deciden aceptar el reto de la renovación pedagógica «oficializa-

da». Por contra, un vistazo superficial a estos proyectos, teniendo en mente su traslación convencional a la vida escolar diaria, puede conducirnos a una doble conclusión precipitada y, desde luego, errónea. Por un lado, que sólo son apreciables gestos de desinteresado voluntarismo, o que, no pocas veces, se resuelven en pura retórica o en una simulación más o menos consciente.

Frente a esta valoración tan simple y negativa, constatamos los rastros de una cierta *transacción* en la que algo se obtiene y algo se cede, cuando los docentes se encuentran ante estas situaciones dilemáticas: ¿cómo esquivar, sin defraudarlas abiertamente, las exigentes expectativas innovadoras de la transversalidad, manifiestas tanto en la bondad irreprochable de sus fines sociales como en la modernidad de sus cualidades didácticas? ¿Y cómo, al mismo tiempo, confeccionar un proyecto escolar verosímil y... realizable? Parece que estos dos ejemplos, correspondientes a dos proyectos ambientales de 1992, pueden darnos la clave:

- * Ejemplo 1. *Título del proyecto*: «El jardín del centro como recurso educativo» (Secundaria).

Objetivos: «Favorecer el desarrollo de una actitud investigadora, afectiva y de protección hacia el medio ambiente».

- * Ejemplo 2. *Título del proyecto*: «Huerto escolar» (Primaria).

Objetivos: «Poner al alumno en camino para la adquisición del método investigativo al tiempo que se motiva a alumnos con dificultades de aprendizaje».

Vemos, en un análisis somero, que ambos proyectos basculan entre dos planos semánticos muy distantes entre sí y, de alguna manera, contradictorios. El objeto de experimentación es muy restrictivo y muy común, curricularmente hablando. Un huerto o un jardín escolar son recursos didácticos de muy antiguo uso en las escuelas activas, basadas en las teorías del aprendizaje de clásicos como J. Dewey, por poner un ejemplo señero, y con ilustres precedentes en nuestra propia historia de la educación (Luzuriaga, 1948, 25). En los ejemplos citados, sirven de contenido o recurso para el análisis de algún proceso biológico.

En cambio, en la formulación de los objetivos se observa una absoluta desinhibición lingüística que roza el maximalismo, en concordancia con la terminología didáctica de la reforma y con algunas de sus invenciones léxicas más tópicas y celebradas (v.g. «investigativo»). Hay, pues, una cierta concesión *verbal* (y retórica) a la «doctrina» pedagógica innovadora —con lo que puede lograrse su beneplácito y homologación—, al tiempo que se pone en marcha un proyecto financiable y... factible. El precio en «atrofia curricular» es variable, pero en general ha aumentado con el tiempo y ha tomado unos derroteros cada vez más marcados ha-

cia los paradigmas hegemónicos en este ámbito educativo. Al menos eso parece deducirse del estudio longitudinal de estas iniciativas innovadoras desde el curso 1991, analizado en el primer estudio exploratorio que realicé (González Faraco y Ramírez, 1996), hasta 1995, último año del que se disponen datos publicados en la Base EDUCAM 2.0 (2.^a ed., 1995), editada por las Consejerías de Educación y Medio Ambiente de la Junta de Andalucía.

4. Objeto de estudio y pautas metodológicas

Aunque ya los objetivos de este estudio han sido expuestos a lo largo de los apartados anteriores, conviene tal vez aludir de nuevo, de manera más precisa, a su génesis, a su significado y a su campo de análisis. Sobre la base de un primer estudio exploratorio centrado en los 147 proyectos de innovación educativa y en los 95 seminarios permanentes, aprobados por la Junta de Andalucía para centros escolares de E. Primaria y E. Secundaria en 1991 y enmarcados dentro del ámbito «Educación Ambiental», hemos aplicado un análisis a los que han ido siendo aprobados desde entonces hasta 1995, último año recogido en la Base de Datos citada. Estamos, por tanto, ante un período quinquenal, el primero tras la promulgación de la L.O.G.S.E., si bien ya en el estudio previo habíamos tomado en cuenta la fase de experimentación educativa previa, desde 1985 hasta 1990 («programas de innovación y de autoperfeccionamiento docente»). También es oportuno recordar que, a lo largo de este lustro, la Educación Ambiental recibió en Andalucía un empuje adicional, mediante la creación de un ambicioso programa de carácter interdepartamental, el *Programa Aldea* (Junta de Andalucía, 1992a), con importante financiación, buena dotación de personal asesor y profusa publicación de materiales, al menos en los primeros años.

Volviendo a los datos de 1991 (González Faraco, 1993), su análisis pudo ser contrastado con las aportaciones directas, vertidas por los profesores implicados en iniciativas educativo-ambientales, en un encuentro general, celebrado en Granada en ese año (Junta de Andalucía, 1992b). Entre sus conclusiones, hubo constantes referencias a la identidad de este ámbito curricular, de cuya amplitud, complejidad y relativa indefinición se ha venido hablando con asiduidad (Hart, 1980; Corcoran y Sievers, 1994; Gutiérrez, 1995; Martín Molero, 1996; Romañá, 1996), con sobradas pruebas en las acciones prácticas que estaban, entonces, llevando a cabo los profesores. En cuanto a las concepciones epistemológicas que tales actividades revelaban, se llegó a decir que «el carácter de la mayoría de las experiencias que se estaban llevando a cabo bajo la calificación de Educación Ambiental (...) no podrían considerarse, en sentido estricto, como experiencias de Educación Ambiental, pues o bien adoptan la forma de

estudio *ecológico* o bien se plantean como recurso esporádico en cuanto al uso del medio natural y urbano» (Junta de Andalucía, 1992b, 121). Lo que indicaba que su integración en el currículum solía ser precaria, su continuidad, escasa, y su carácter sistemático, casi ausente. La evidencia de tal reduccionismo, teniendo presentes los presupuestos curriculares de la transversalidad y los de la misma Educación Ambiental, en nada empaña la voluntad y el interés del profesorado. De igual modo, ni era entonces razonable ni tampoco lo sería hoy ceñir la discusión sobre las causas de estos procesos a los aspectos metodológicos puramente intraescolares, sesgo más que habitual en la literatura pedagógica sobre estos temas (García, 1992, 25).

Por esa y otras razones complementarias, se han ido introduciendo nuevas categorías de análisis de los proyectos de innovación más recientes, tal como queda reflejado en la *ficha* analítica correspondiente (véase). Como puede observarse, las categorías descriptoras de cada proyecto siguen una sucesión que va de lo más simple a lo más complejo y de lo más objetivo a lo más interpretativo. Son éstas:

CATEGORÍAS PARA CARACTERIZAR LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA
--

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel educativo al que va dirigido (infantil, primaria, secundaria,...). 2. Ubicación geográfica del centro escolar que lo promueve (rural, urbana). 3. Medio elegido para desarrollarlo (natural, rural, urbano, escolar,...). 4. Sistema de incorporación al currículum (disciplinar, globalizado,...). 5. Ámbito y contenido curricular predominante (investigación del medio, ciencias naturales, educación ambiental). 6. Objetivos prioritarios (cognoscitivos, procedimentales, actitudinales). 7. Paradigma ambientalista de referencia (utópico, tecnocrático, crítico, ...). |
|---|

Tanto el nivel escolar como la localización del centro y el medio elegido para el desarrollo del proyecto constituyen variables positivas discretas, mientras que las siguientes (el sistema usado para incorporar el proyecto ambiental a la vida escolar, el ámbito curricular donde se inscribe, los objetivos que persigue y los paradigmas ambientales que le sirven de referencia) son más cualitativas e imprecisas. El proceso seguido, analítico primero e interpretativo después, ofrece pocas dificultades en un nivel inicial de profundización, el del mero diagnóstico descriptivo. A partir de ahí, entrando de lleno en las elaboraciones cognitivas de los profesores, el terreno se vuelve más resbaladizo, y se requiere el contraste de un número significativo de casos, el recurso al análisis del contenido

semántico implícito en cada proyecto, la familiaridad con el objeto de estudio y un cierto entrenamiento en este género de técnicas.

Las alternativas incluidas dentro de cada categoría, en general fácilmente comprensibles sólo con su enunciado, provienen, a veces, de estudios preliminares o de clasificaciones tomadas de diversos autores. Es el caso de la variable «sistema de incorporación al currículum», para la que nos hemos valido en parte de las contenidas en un manual de M. Novo (1988, cap. 4). La división del «ámbito curricular» en Ciencias Naturales, Investigación del Medio y Educación Ambiental en sentido estricto es la misma que la Administración Educativa aplicaba a los proyectos en las primeras convocatorias. En cambio, la referencia paradigmática —última categoría consignada— se fundamenta en algunos trabajos propios (González Faraco, 1997) con el auxilio de las fuentes más representativas de este campo de investigación. Entre ellas, cabe destacar las elaboraciones de algunos autores (v.g. Robottom, 1987; Robottom y Hart, 1993; Mrazek, 1993) en favor de una *teoría crítica* que ahonde en el substrato ideológico y las consecuencias políticas de cualquier opción metodológica.

Las subvariables consignadas en esta categoría final proceden de las sugerencias de esas fuentes. Su sentido, ético o tecnológico, tiende a ciertas hipertrofias que son relativamente hegemónicas en el campo de la Educación Ambiental. Por eso, se les ha añadido adjetivos como «utópico» y «tecnocrático», entendiendo al primero en su más etimológico sentido: el ambientalismo como cuestión primordialmente ética y de conciencia, pero distante, aislada de contexto y afrontada desde un vago compromiso moral, como con frecuencia se advierte en las declaraciones formales de gobiernos y organizaciones internacionales.

Con estas categorías suficientemente comprensivas y flexibles, y la ayuda de informaciones colaterales, hemos ido caracterizando cada uno de los proyectos contenidos en la Base de datos. En algunos casos, hemos podido disponer incluso de informes complementarios de los propios promotores del proyecto y de su puesta en práctica. Ha sido revisada la totalidad de los ficheros de proyectos de innovación y seminarios permanentes, unos 870, si bien el estudio se ha centrado en los 503 proyectos, y dentro de ellos, los 316 que se sitúan entre 1992 y 1995, repartidos por las ocho provincias andaluzas y por los distintos estadios del sistema escolar: 79% en Primaria; 16% en Secundaria y un 5% en otros niveles o bien de carácter internivelar. La inflación de proyectos en 1992 —que ya venía de años anteriores— se quebró a partir del año siguiente (de 290 a sólo 10), por lo que el grueso de la información obtenida proviene de ese curso. La primera conclusión es que rara vez el proyecto afecta a un centro al completo, y en contadas ocasiones a una etapa. Lo

normal es que se circunscriba al ciclo y muchas veces a un aula y a un profesor. Difícilmente podría hablarse de interdisciplinariedad o trabajo en equipo en estas circunstancias.

Vaciadas las fichas, se procedió a tabular los datos, dándoles un tratamiento estadístico elemental a los que lo requiriesen, mientras se aplicaba un análisis más cualitativo al planteamiento metodológico, al contenido y a los objetivos de los proyectos, tomando como referencia el análisis más liviano de los proyectos habidos desde 1991 hacia atrás. La significación de los resultados es, desde luego, discutible, aunque se basa en la totalidad y no en una muestra de los proyectos en Andalucía. Las extrapolaciones a otras comunidades no serían descabelladas, si se tiene en cuenta el volumen de datos analizados, en número y en años, y la consabida «homogeneidad estadística» del cuerpo docente y de muchos de los componentes del sistema de enseñanza.

5. *Análisis de los datos y conclusiones*

Haremos a continuación un análisis sucesivo de las diversas variables —sólo las más cualitativas—, sin perder de vista el primer estudio exploratorio, que nos va servir de referencia comparativa, para con todo ello ir dibujando un argumento único, engrosado paulatinamente con nuevos elementos de comprensión conforme vamos desarrollándolo. De este modo, fundimos en un solo discurso el análisis, siguiendo una pauta expansiva, y la síntesis interpretativa del conjunto de categorías.

5.1. *Objeto sobre el que versa el proyecto y medio elegido para desarrollarlo*

En esta cuestión (tabla 1), los «hechos y fenómenos naturales» siguen siendo el objeto predilecto del profesorado, si se observa la menor cuota de atención que suponen los objetos «artificiales». «Educación Ambiental» sería todavía sinónimo de estudio y defensa de los seres vivos y, por eso, se debe ocupar de procesos biológicos, naturales, más o menos intervenidos por el hombre (el cultivo de vegetales, por ejemplo). Sin embargo, y a pesar de la pervivencia de esta tendencia «naturalista» y antiurbana de la Educación Ambiental, observamos algunas novedades e incluso un cambio de dirección.

Tabla 1. Medio para desarrollar los Proyectos de Educación Ambiental. 1992-1995

MEDIO	PRIMARIA (%)	SECUNDARIA (%)
Natural	13,6	19,6
Rural	4,8	15,2
Urbano	6,8	15,2
Escolar	69,9	41,3
Inespecífico	4,9	8,7

El escenario para poner en práctica los proyectos ha variado. Tanto en la etapa Primaria como en la Secundaria, el centro escolar —o su área de influencia— ha sustituido a los espacios silvestres, aunque muchas veces los objetivos del proyecto siguen citando el conocimiento o el amor a la naturaleza como ideas primordiales. Esta aproximación física de la Educación Ambiental al colegio es, de todos modos, relativa, dado que se suele circunscribir a una experiencia singular y enclaustrarse en un medio excepcional, yuxtapuesto a la vida escolar cotidiana (un huerto, una granja, un invernadero, un jardín) y, en bastantes casos, separado de la comunidad. Serían, en cierto modo, reconstrucciones escolares de experiencias reales. No cabe duda de que en este cambio han pesado mucho el fomento oficial de ese género de actividades, su asequibilidad y su autonomía funcional respecto al desarrollo curricular en las aulas. También han ayudado indirectamente la expansión de programas educativos institucionales en áreas naturales protegidas y los reparos de los docentes ante las salidas de los alumnos fuera del recinto escolar. Aunque sólo se trata de una hipótesis, acaso otra razón concierna al repliegue de *componentes ideológicos* (ecologistas, conservacionistas, etc.) entre el profesorado interesado por la Educación Ambiental, recurriendo de nuevo a las observaciones de Martínez Bonafé (1988).

En Secundaria, la diversidad de medios elegidos aumenta: aparecen «otros» espacios escolares (el laboratorio, un taller para reciclado, por ejemplo) y se recurre a fenómenos típicamente urbanos (contaminación, basuras...) y a los ecosistemas naturales. Pero sigue siendo mayoritario el binomio escuela-campo. Ya eran escasos los escenarios totales (un espacio natural, un pueblo) en los primeros proyectos; ahora están casi ausentes en favor de espacios y/o objetos de estudio restrictivos, de los que se secciona un proceso o un hecho relevante, con una aproximación episte-

mológica habitualmente académica y disciplinar. En Primaria persisten, aunque muy disminuidos, esos medios u objetos totales, gracias a las facilidades «globalizadoras» que proporcionan áreas tan comprensivas como la llamada «Conocimiento del medio».

En resumen, los espacios hegemónicos son ahora más pequeños, manejables y próximos. Representan la naturaleza a escala, como accesorios del espacio escolar, y suele ser muy parca su capacidad de extrapolación e intervención en el entorno socionatural cercano. Esta fragmentación del medio en objetos insulares, vinculados a un ámbito científico, desvela la persistencia de construcciones curriculares *gremiales*, lejos de las demandas del pensamiento complejo. Más que instrumentos para entender y modificar procesos ambientales de algún calado, se conducen como «espacios didácticos» centrípetos y autosuficientes de baja densidad conceptual.

En otros casos, quieren reproducir un trozo de la realidad ambiental (por ejemplo, la actividad agraria), en nombre de un bienintencionado deseo de acercar la escuela al entorno y así «motivar» a alumnos desinteresados e indisciplinados. Esta versión, aplicada en zonas rurales culturalmente deprimidas, puede llegar a causar un efecto contraproducente: consagrar y aun alimentar la desigualdad. «Cuando se sigue esa dinámica —como dice R. Flecha (1994, 74)— se está adaptando a los alumnos, ya desde una edad muy temprana, al nuevo tipo de desigualdades que está generando el modelo dual de sociedad de la información». Y no sólo porque se abuse de un estrecho horizonte localista, sino porque subrepticamente se reserva a niños, ya desfavorecidos, una cultura —muchos la llaman, no sin cierta demagogia, «popular»— que, aunque afiance sus raíces, los mantiene en una situación de crónica dependencia e inferioridad. Este modelo de escolarización de la Educación Ambiental, con semejante orientación y *atrofias curriculares* de tal calibre, puede minimizar e incluso desactivar, como tendremos ocasión de reiterar luego, su potencial crítico en cuanto a la etiología social de los problemas ecológicos.

5.2. Sistema de incorporación del proyecto al currículum

Ya hemos adelantado que la integración de la Educación Ambiental en los proyectos de los centros es muy precaria. Sigue constituyendo un añadido curricular de diversa entidad, pero casi siempre extraño a la cotidianidad, suntuario y, por ello, secundario. Curiosamente, el escueto porcentaje de proyectos globalizadores en los años previos e inmediatamente posteriores a la L.O.G.S.E., ha descendido aún más: de un 25% a menos del 10% en el período primario. Las ciencias naturales siguen siendo el cubículo disciplinar que más proyectos acoge directa o indirectamente, porque, al enfocarse la actividad innovadora en un taller, módu-

lo o actividad específica, la referencia disciplinar parece haber mermado. Pero se trata tan sólo de un espejismo. La mayor parte de los proyectos, adscritos a alguna de estas modalidades *ad hoc*, proponen objetivos cognoscitivos y/o procedimentales característicos de esa área académica. La colaboración «interdisciplinar» se limita al área de las ciencias sociales.

Con cifras en la mano (tabla 2), más del 80% de los proyectos de Primaria se basan en una experiencia especial en un espacio escolar separado (recordemos: un huerto, un vivero, una estación meteorológica, un jardín, etc.), en la que se suelen emplear conceptos y recursos de las ciencias naturales, con bajo nivel de problematización. Han disminuido los proyectos identificables como «investigaciones del medio» en sentido pleno, según la concepción pedagógica convencional, hasta un 6% , y , lo que es más llamativo, sólo podríamos calificar como proyectos de Educación Ambiental *sensu stricto* a no más del 7% en Primaria y a menos del 5% en Secundaria. Tales descensos (en Primaria de casi tres puntos y en Secundaria, de más de diez) vuelven a indicar un empobrecimiento en la diversidad y comprensividad curricular de los proyectos, amén de su pérdida de trascendencia escolar y social.

SISTEMA	PRIMARIA (%)	SECUNDARIA (%)
Disciplinar	7,8	39,1
Disciplina piloto	1,0	8,7
Globalizado	7,8	0
Módulo-taller	83,4	52,2

Como era de esperar, el sentido disciplinar es mucho más acentuado en la Secundaria que en la Primaria. La mitad de los proyectos de la segunda enseñanza representan estudios incorporados a las disciplinas académicas, como aplicaciones prácticas de parte de su bagaje conceptual a situaciones concretas del entorno, con un interés tecnodidáctico en ocasiones preponderante (en torno al 9%) (Tabla 3). Las temáticas más recurrentes conciernen a procesos ecológicos, problemáticas ambientales de actualidad y tópicos muy definidos, como la flora o un ecosistema singular. En todas ellas, la perspectiva de las ciencias sociales está en neta desventaja frente a la de las ciencias naturales. En Primaria, se mantiene esta referencia disciplinar, aunque atenuada por la misma configuración curricular de esa etapa, y dominan con creces los proyectos de corte extracurricular (un 70%).

Tabla 3. Ámbito y contenido de los Proyectos de Educación Ambiental, 1992-1995

ÁMBITO/CONTENIDO	PRIMARIA (%)	SECUNDARIA (%)
Ciencias naturales	17,4	39,1
Otra/s ciencia/s	2,9	10,9
Investigación del Medio	5,8	6,5
Educación Ambiental	6,8	4,4
Extracurricular	69,9	39,1

El desarrollo teórico de la transversalidad no ha cesado en el período considerado (1984-1995), como queda reflejado en las innumerables publicaciones que lo han abordado estos últimos años. Han proliferado, incluso, servicios administrativos, a escala regional y provincial, expresamente centrados en la promoción de estos ejes; los centros de formación permanente, por su parte, no han dejado de instigar acciones en favor de su difusión entre los profesores. Sin embargo, hay también otros muchos datos que nos señalan que, en la práctica escolar, están aflorando interpretaciones de este mensaje muy divergentes. Diríamos más, se va consagrando un modelo de integración curricular de estos temas similar al que tuvieron antaño: al margen del currículum, pero —y aquí radica una diferencia de fondo— con una óptica global en disminución y un sentido sociocrítico residual y «blando».

Tabla 4. Objetivos y paradigmas de referencia de los Proyectos de Educación Ambiental, 1992-1995

ETAPA	OBJETIVOS PRIORITARIOS			PARADIGMA DOMINANTE		
	Cognoscitivos	Procedimentales	Actitudinales	Utópico	Tecnocrático	Crítico
Primaria	32,0	52,4	15,6	15,5	82,5	2,0
Secundaria	23,9	69,6	6,5	10,8	86,9	2,3

Cabe sospechar, como cuestión a discutir, que uno de los rasgos sustantivos del mensaje inicial de la reforma curricular, marcadamente tecnológico y obcecado por el rigorismo científico, ha contribuido a estas derivaciones espurias de unos modelos sucesivamente reformulados por las normas administrativas y constreñidos por las decisiones docentes. Ese discurso ha acabado fabricando *un juego* disociado de la realidad escolar y, en parte, ha representado más que un acicate, un antídoto para

proyectos ambiciosos. En el caso de Andalucía, la pérdida de vigor del programa Aldea ha podido también influir negativamente en el *valor de mercado* de la Educación Ambiental, restándole enteros como *conocimiento valioso* en el sentido que da a esta expresión I. F. Goodson (1995).

5.3. Reflexiones finales sobre los objetivos y paradigmas predominantes

El análisis de los objetivos de los proyectos merece una atención especial. Las asignaciones taxonómicas efectuadas son, desde luego, sólo indicativas de las tendencias dominantes en los proyectos (Tabla 4). Así hemos estimado que los objetivos priorizados por los profesores son los procedimentales, en siete de cada diez casos en Secundaria y en la mitad de los casos en Primaria. Les siguen los de tipo cognoscitivo y, por fin, los actitudinales. Sin embargo, es común que a la opción procedimental o a la cognoscitiva se añadan consecuencias en el campo de las actitudes éticas y cívicas, a manera de supuesto corolario de las técnicas o los conceptos aprendidos con anterioridad. Mucho nos tememos que tal suposición sea, en bastantes casos, gratuita.

Todo parece indicar que, en sintonía con el tipo de proyecto en alza, se ha producido también una desviación similar en la definición de objetivos. En otras palabras, proyectos centrados en una experiencia singular y complementaria del currículum, en la que se realiza alguna ejercitación técnica (breves experimentos, algunas observaciones, ejercicios prácticos, etc.), se corresponden con objetivos de cariz y proyección parejos. Bastan algunos ejemplos representativos para comprobarlo:

- * «Rehabilitar una zona ajardinada, adquisición de conocimientos sobre botánica, jardinería y cantería. Consecución de una zona específica para tiempo libre en el centro». (Secundaria, Título del proyecto: «Aula de Jardinería»).
- * «Utilizar la estación meteorológica como centro de interés para el desarrollo de un tema interdisciplinar que, girando en torno a la meteorología, permita a los alumnos adquirir conocimientos científicos». (Secundaria, «La meteorología como condicionante de nuestro entorno»).
- * «Introducir al niño en las técnicas de investigación a través del entorno vegetal». (Primaria, «Plantas y flores. Trabajo de campo y de investigación en el aula»).
- * «Conocimiento del medio y aplicación práctica del método científico de investigación a una realidad cercana». (Primaria: «Huerto escolar»).
- * «Potenciar los valores personales y que los alumnos descubran de esa manera una parte de la ciencia de la naturaleza». (Primaria, «La Granja-Escuela»).

Este uso didáctico del medio, como recurso o materia de enseñanza, no es desde luego novedad alguna, y para demostrarlo sobran ejemplos en la tradición pedagógica, desde la Institución Libre de Enseñanza hasta hoy mismo. Lo más destacable es que se trata de un uso con escasa vocación transformadora de la realidad ambiental, de cuya degradación nadie parece dudar. Por eso, no es raro que el paradigma ambientalista de referencia mayoritaria sea el que hemos llamado *tecnocrático*, aquel que, por debajo de las intenciones declaradas, constituye el santo y seña de un discurso ambiental rutinario que parte de la teoría de los límites del crecimiento y termina en una confusa defensa del desarrollo sostenible. Su parangón en el campo educativo lo constituyen unos ejes transversales que, como la Educación Ambiental, aplacan su nivel crítico en favor de una panoplia técnica sostenida por una gama de fines humanistas difusos cuando no meramente estéticos (paradigma *utópico*). Tal alianza en favor de un activismo más o menos lúdico, con poco bagaje cognoscitivo y con formas institucionales circunscritas al medio escolar, ha hecho prácticamente marginales los proyectos encuadrables en el que podríamos llamar *paradigma crítico*, aquel que, sobre una base científico-pedagógica sólida, no olvida las razones sociales que le dieron origen y la vocación práxica y comunitaria de la Educación Ambiental.

Dirección del autor: Juan Carlos González Faraco. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. Campus del Carmen. 21007 Huelva. E-mail: faraco@uhu.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 12.VIII.1998.

BIBLIOGRAFÍA

- COLOM, A.J. y SUREDA, J. (1989) *Pedagogía Ambiental* (Barcelona, Ceac).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986) *Actividades de renovación pedagógica. Andalucía, 1986* (Sevilla, Junta de Andalucía).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Proyectos de innovación y experimentación. Seminarios permanentes* (Sevilla, Junta de Andalucía).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993) *Proyectos de innovación educativa* (Sevilla, Junta de Andalucía).
- CORCORAN, B. y SIEVERS, E. (1994) Reconceptualizing Environmental Education: five possibilities, *The Journal of Environmental Education*, 25:4, pp. 4-8.
- FLECHA, R. (1994) Las nuevas desigualdades educativas, pp. 55-82, en VARIOS AUTORES, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (Barcelona, Paidós).

- GARCÍA, J. E. y CUBERO, R. (1993) Perspectiva constructivista y materiales curriculares de Educación Ambiental, *Investigación en la Escuela*, 20, pp. 9-22.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (1992) La utilización del medio natural y urbano en la Educación Ambiental, pp. 19-35, en JUNTA DE ANDALUCÍA, *Primeras Jornadas de Educación Ambiental en Centros Educativos* (Sevilla, Consejería de Educación y Consejería de Cultura y Medio Ambiente, Programa Aldea).
- GAYFORD, C. y DORION, C. (1992) Local Support Systems for Teachers and the Implementation of Environmental Education in the Primary School Curriculum, *Cambridge Journal of Education*, XXII: 2, pp. 193-199.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. (1993) El profesor ante la reforma del currículum: Educación Ambiental y Formación del Profesorado, pp. 141-168, en ROSA ACOSTA, B. (Coord.) *La función docente: aspectos sociopedagógicos* (Sevilla, Gipda y Kronos).
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. y RAMÍREZ, D. L. y (1996) Cómo conciben la Educación Ambiental los profesores andaluces: un estudio exploratorio a partir de los proyectos de innovación educativa en Andalucía, pp. 215-220, en M.^a Isabel CANO (Coord.) *La Educación Ambiental en Andalucía. Actas del II Congreso Andaluz de Educación Ambiental* (Sevilla, Junta de Andalucía).
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. (1997) Verde que te quiero verde... Un análisis crítico de los modelos hegemónicos en la Educación Ambiental, *Bordón*, 49: 4, pp. 435-445.
- GONZÁLEZ, D. y GUTIÉRREZ, J. (1992) La Educación Ambiental, ¿área transversal o programa de movilización social?, pp. 173-189, en VARIOS AUTORES, *Las materias transversales como criterio de calidad educativa* (Granada, Proyecto Sur de Ediciones).
- GOODSON, I. F. (1995) *La historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares* (Barcelona, Pomares-Corredor).
- GREENALL, A. y ROBOTOM, I. (1993) Towards a Socially Critical Environmental Education: water quality studies un coastal school, *Journal of Curriculum Studies*, 25: 4, pp. 301-316.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1995) *La Educación Ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares* (Madrid, La Muralla).
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. y otros (1997) *Líneas de investigación en Educación Ambiental* (Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada).
- HART, E. P. (1981) Identification of Keys Characteristics of Environmental Education, *The Journal of Environmental Education*, 13 :1, pp. 12-16.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1992a) *Aldea. Programa de Educación Ambiental* (Sevilla, Consejerías de Educación y Cultura y Medio Ambiente).
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1992b) *Primeras Jornadas de Educación Ambiental en Centros Educativos* (Sevilla: Consejería de Educación y Consejería de Cultura y Medio Ambiente, Programa Aldea).
- LUZURIAGA, L. (1948) *La escuela nueva pública* (Buenos Aires, Losada).
- MARTÍN MOLERO, F. (1996) *Educación Ambiental* (Madrid, Síntesis).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988) Componentes teórico-prácticos para la formación de un profesor en Educación Ambiental. Ponencia presentada en las *I Jornades*

d'Educació Ambiental à la Comunitat Valenciana, Valencia. (Documento mecanografiado, s/p).

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994) Los colectivos críticos de profesores y profesoras del Estado español, *Investigación en la Escuela*, 22, pp. 7-24.
- MEDINA RIVILLA, A. (1995) Formación del profesorado e innovación curricular, *Bordón*, 47: 2, pp. 143-160.
- MRAZEK, R. (Ed.) (1993) *Alternative Paradigms in Environmental Education Research* (Troy, Ohio, North American Association for Environmental Education).
- MUÑOZ MOLINA, A. (1997) La historia y el olvido, *Diario EL PAÍS*, 9 de Noviembre de 1997.
- NOVO VILLAVERDE, M. (1988) *Educación Ambiental* (Madrid, Anaya).
- REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A. I. (1995) *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida* (Madrid, Escuela Española).
- ROBOTTOM, I. (Ed.) (1987) *Environmental Education. Practice and Possibility* (Greelong, Deakin University Press).
- ROBOTTOM, I. y HART, J. P. (1993) Towards a meta-research agenda in Science and Environmental Education, *International Journal of Science Education*, 15: 5, pp. 591-605.
- ROMAÑA, T. (1996) Éticas ambientales: variantes de la formación ambiental, *Teoría de la Educación*, 8, pp. 141-150.
- SAVATER, F. (1997) *El valor de educar* (Barcelona, Ariel).

SUMMARY: THE ATROPHIED CURRICULUM: FROM INNOVATIVE THINKING TO THE TEACHING PRACTICE.

This paper introduces a longitudinal investigation about the aspects of the Innovative Educational Projects in Andalusia, in the Environmental Education field. The analyzed period goes from the mid-eighties till the present time. The aim is to study the process of school construction of cross-curricular topics, with a special interest to the teacher decisions. The facts show that, on the way from the written project till its practical development, there are a number of restrictions and adaptations which end up isolating the innovative experiments in exceptional and specific curricular times and places, and making inactive their own capacity to produce a complete educational change in the school and even in the community.

KEY WORDS: Curricular Innovation, Environmental Education, Teacher's Thinking.

FICHA PARA LA CARACTERIZACION PEDAGÓGICA DE LOS PROYECTOS DE INNOVACION EDUCATIVA DEL ÁMBITO DE LA EDUCACION AMBIENTAL.

1. NIVEL EDUCATIVO

- 1.1. Primaria/Infantil.
- 1.2. Secundaria.
- 1.3. Otro:
- 1.4. Internivelar.

2. UBICACIÓN DEL CENTRO

- 2.1. Urbano.
- 2.2. Rural.
- Localidad:

3. MEDIO PARA DESARROLLAR EL PROYECTO.

- 3.1. *Natural.*
 - a) Protegido.
 - b) No protegido.
- 3.2. *Rural.*
 - a) Espacio agrario.
 - b) Espacio urbano.
- 3.3. *Urbano.*
 - a) Elementos naturales.
 - b) Elementos artificiales.
- 3.4. *Escolar.*
 - a) Aula/edificio escolar.
 - b) Otros espacios.
- 3.5. *Inespecífico.*

4. INCORPORACION AL CURRÍCULUM

- 4.1. *Disciplinar.*
 - a) Ciencias naturales.
 - b) Ciencias sociales.
 - c) Otra disciplina:
- 4.2. *Disciplina-piloto.*
 - a) Ciencias naturales.
 - b) Ciencias sociales.
 - c) Otra/s:
- 4.3. *Globalizado.*
- 4.4. *Módulo, taller o actividad especial.*

5. ÁMBITO Y CONTENIDO CURRICULAR.

- 5.1. *Ciencias Naturales*
 - a) Su didáctica.
 - b) Ecología/CC. Ambientales.
 - c) Problemática ambiental.
 - d) Estudio de un ecosistema.
 - e) Flora y/o fauna.
- 5.2. *Otra ciencia.*
- 5.3. *Investigación del medio.*
- 5.4. *Educación Ambiental.*
- 5.5. *Otro/s:*
- 5.6. *Extracurricular.*

6. OBJETIVOS PRIORITARIOS.

- 6.1. Cognoscitivos.
- 6.2. Procedimentales.
- 6.3. Actitudinales.
- 6.4. Otro/s:

7. PARADIGMA DE REFERENCIA.

- 7.1. Ético o utópico.
- 7.2. Tecnocrático.
- 7.3. Crítico.
- 7.4. Otro/s.