

Salir de la escuela: entre la tradición y la educación ambiental para la sostenibilidad

Las actividades escolares fuera del centro constituyen una marca de calidad del pasado y del presente educativo, y tienen que seguir siéndolo en el futuro. A partir de una investigación cualitativa se identifican las razones aducidas por enseñantes para salir del aula y, con ejemplos concretos, quedan plasmados algunos de los objetivos perseguidos, así como otros que se añaden a la propia actividad. Se identifican salidas vivenciales y otras más experimentales, se reconocen valores positivos, pero también se echa en falta un trabajo más coherente con los principios actuales de la educación ambiental. Precisamente esta educación es la propuesta como el camino a seguir para renovar objetivos, técnicas y procedimientos para salir del aula.

Rosa M. Medir

Palabras clave: Didáctica, Salidas escolares, Educación ambiental

Excursions from school: between tradition and environmental education for sustainability

Las actividades escolares fuera de los centros han ido tradicionalmente ligadas a los movimientos de renovación pedagógica, a un quehacer pedagógico que busca la interrelación entre escuela y medio, que dignifica, a la vez, las actividades del aula y las posibilidades educativas del entorno.

Retrocediendo largamente en el tiempo, un testimonio especial de los años treinta nos ilustra de la importancia concedida a la actividad fuera del aula en la escuela de la República. Se trata de los textos escritos por el maestro Ferran Rahola Auguet en su modélico *Diario de Clase*. El joven Ferran Rahola estudió Magisterio con el llamado Plan Profesional de 1931, considerado uno de los mejores planes de estudio de Magisterio que ha tenido España (Puigbert, 1994). La geografía, en la Escuela Normal de Girona, era impartida por Miquel Santaló, uno de los primeros y más ilustres geógrafos catalanes de la escuela regional francesa; con él los alumnos aprendían una geografía viva, en sus clases, las salidas formaban parte inherente del desarrollo pedagógico.

Habiendo estudiado en este contexto, el aún estudiante Ferran Rahola desarrolló sus primeras clases durante el curso 1935-36 en un pueblecito de la zona pirenaica de la provincia de Girona, Campdevàrol.

Escribe en su diario (Rahola, 1935):

Hace un día espléndido. Nos disponemos a salir. Todos llevan consigo el libro, libreta y un lápiz. Nos dirigimos a una montaña cercana. Ya hemos instalado nuestra clase al aire libre. Un prado propicio: el sol nos acompaña; la vista es magnífica. Campdevàrol, pueblecito de aspecto simpático, nos muestra sus tejados desiguales. Al SO la nieve cierra el horizonte (...). Son muy optimistas y no creen en la desorientación; sus ingenuas soluciones llegan a desorientarme a mí. Al fin he logrado, con ejemplos, hacérselo comprender. Han visto claramente la necesidad de saber hacia dónde estaba Barcelona; en qué punto se encontraba Ribas

Si volguessis anar a peu a Barcelona passant per el camí més curt. Cap on aniríes? La via del tren va cap aquell costat; Barcelona, en canvi, és cap aquest altre indret. (Si quisieras ir a pie a Barcelona por el camino más corto, ¿hacia dónde irías? La vía del tren va hacia ese lado, pero Barcelona se halla hacia este otro).

Hemos entrado de lleno en la lección; van siguiendo con mucho interés.

Si vos perdeu en un lloc despoblat a lo millor caminareu tres dies sense trobar cap camí i a la fi, completament desorientats, vos trobareu que heu fet una gran volta i que sou al mateix lloc que tres dies enrera. En canvi podeu dir: vull sortir d' aquí! i seguint una mateixa direcció sortir-ne. Podeu mirar per allà on surt el sol (sempre, cada dia, fixe-u-vos-hi bé, surt per el mateix lloc) i anar-hi de dret; sempre cap aquella muntanya. A la nit reposareu i a la matinada reprende-u la vostra marxa en la mateixa direcció car haureu vist com sortia el sol pel mateix lloc on aparegué el dia abans. Si així ho feu anireu seguint un camí recte i molt serà que a la fi no trobeu un bon hostel on reposar. (Si os perdéis en un lugar despoblado es posible que caminéis tres días y al final, completamente desorientados, os daréis cuenta de que habéis dado una gran vuelta, y que os halláis en el mismo punto que tres días atrás. En cambio, podéis decir: ¡quiero salir de aquí! y

siguiendo una misma dirección, salir de ese lugar. Podéis mirar por donde sale el sol; siempre, todos los días, fijos, sale por el mismo lugar; y podéis avanzar hacia allí, siempre en dirección hacia esa montaña. De noche descansaréis y de madrugada reprendereis la marcha hacia la misma dirección porque habéis visto que el sol salía por el mismo lugar que el día anterior. Así lo iréis avanzando por un camino recto y será difícil que al final no encontréis un buen hostel donde descansar)

Lo más intuitivamente posible les hago ver el porqué, cómo y de qué manera les serviría ir en línea recta. Concretando más, les señalo hacia donde está Barcelona y en qué montaña se esconde Ribas (...). Estoy muy contento de esta lección; ha resultado y no creo, de ningún modo, que este diario pueda ser un reflejo de lo que ha sido la verdadera realización. Han trabajado con entusiasmo y lo han entendido perfectamente.

El maestro planificó una salida vivencial, creyó que la única manera de comprender la orientación geográfica es sobre el terreno. El entorno inmediato del alumno le sirvió para sus propósitos, como le habían enseñado sus maestros en la Escuela Normal. Su entusiasmo y su firme decisión de salir del aula son encomiables, y aunque hoy nos sintamos objetivamente tan lejanos de la época histórica de Ferran Rahola, podemos sentirnos herederos de sus métodos y por tanto, de una tradición pedagógica para recordar.

Razones para salir del aula según el profesorado

Una investigación cualitativa nos ha revelado las razones que aducen para salir del aula ciertos enseñantes (Medir, 2001). Se estudiaron siete estudios de caso -compuestos por personas individuales o por parejas de enseñantes- pertenecientes a centros de primaria de localidades de diferente tamaño de las comarcas de Girona.

La variedad y la riqueza de sus razonamientos queda de manifiesto con las aproximadamente veinte justificaciones diferenciadas para las actividades fuera del aula. Estas razones fueron identificadas y definidas de la siguiente forma:

- *Ver y observar*: se refieren a ver en la realidad lo que se estudia en la escuela de una forma guiada.
- *Vivir*: en el sentido socioafectivo, de ponerse en el lugar del otro.
- *Ver y conocer*: refiriéndose a conocer por vez primera aspectos del medio, pero sin la implicación socioafectiva anterior.
- *Manipular*: la importancia de manipular objetos y elementos del medio fuera del aula.
- *Romper la monotonía*: los cambios de ritmo de la vida escolar son considerados positivamente.
- *Desarrollar la autonomía personal*: se consideran las situaciones fuera del aula ideales para trabajar este ámbito de trabajo del conocimiento del medio.
- *Situarse en otro tiempo histórico*: se consideran también las salidas dedicadas a la historia como situaciones privilegiadas para la comprensión del tiempo histórico.
- *Desarrollar la imaginación*: momentos de incentivación.
- *Plantearse preguntas*: las salidas son situaciones diferentes de lo habitual, por lo cual las preguntas surgen con más facilidad.
- *Desarrollar interés hacia*: son los mejores momentos para trabajar y desarrollar el interés y acercamiento de los alumnos hacia temas ambientales, patrimoniales.
- *Comportamientos y actitudes*: momentos idóneos para trabajarlos.
- *Comparación*: desarrollar la capacidad de comparar entre fenómenos y/o espacios conocidos y menos conocidos.
- *Educación para el ocio*: aprovechando los momentos de juego y diversión presentes en casi todos los tipos de salidas.
- *Aprendizaje del propio maestro/a*: las actividades fuera dan la posibilidad al enseñante de seguir aprendiendo, especialmente cuando la actividad es conducida por expertos externos.
- *Desarrollar la implicación social*: a través de la observación y la participación directa es más fácil desarrollar las capacidades de "implicarse en" (capacidades de la educación ambiental).
- *Socialización*: las relaciones entre el propio alumnado se ven modificadas en las situaciones en el exterior; o incluso las capacidades de relación con personas ajenas al mundo escolar.
- *Andar*: algunas salidas sirven para recordar el interés de andar por la ciudad o por el pueblo o por la naturaleza, como una actividad saludable para el propio cuerpo y para el medio ambiente.
- *Arraigarse al propio entorno*: desarrollar la capacidad de arraigo a la población, sea pueblo o ciudad.
- *Conocer la tradición*: específicamente, desarrollar el arraigo con las tradiciones propias.
- *Convivencia*: trabajar los comportamientos y las actitudes generales de convivencia, especialmente en las salidas de más de un día de duración.

Las razones más citadas son las que se refieren a "ver", "observar", "vivir" y "manipular". Con lenguajes diversos, son las más aludidas:

"Siempre que se sale es para observar..., cuando lo ven allá y ven aquellos acantilados y todo aquello, entonces, les impresiona". (Agustina)

"Aquello que se ve y que se puede manipular es mucho más importante, más vivo, ¿no?... Con las salidas se pueden ver muchas cosas mejor que en clase, cosa que hace falta comprobar". (Carme)

"Aquí lo tienes todo a mano, por ejemplo, para estudiar el río, lo tienes aquí al lado y puedes casi, como quién dice,

meterte de pies en el agua". (Núria)

Muchos de los razonamientos mencionados por el profesorado entroncan claramente con la tradición de salir de la escuela, aquella que proviene de los movimientos de renovación pedagógica y que encontrábamos también en el fragmento anterior del diario del maestro de 1935. Si en aquel momento el joven maestro se entusiasmaba tanto como sus pequeños alumnos con una salida al exterior, hoy los maestros entrevistados experimentan sensaciones parecidas al reflexionar sobre la utilidad de las salidas.

Salidas con objetivos diversos

En la investigación mencionada ha sido posible comprobar los diferentes tipos de salidas descritos por Vilarrasa (1999 y 2001) y Casas y Tomàs (2002). Se observaron salidas vivenciales y de experimentación, no las de participación. Ahora bien, la realidad es siempre compleja y delante el modelo teórico planteado, se presenta, a menudo, de forma mixta. Veamos algunos casos de estudio.

Algunas salidas vivenciales

Los alumnos de ciclo superior de primaria de un centro escolar de una localidad costera visitan las instalaciones portuarias de su propia población. El Ayuntamiento ofrece de forma gratuita esta actividad a los escolares del municipio. Las maestras responsables ven en ella la oportunidad de ampliar las vivencias de sus alumnos, desiguales según las diversas procedencias sociales. En el grupo se encuentran algunos alumnos cuyos padres trabajan en el sector pesquero o portuario. En esta situación, estos alumnos se convierten en protagonistas de la situación, más que las maestras, más que los monitores; más de una vez son ellos los que aclaran conceptos (porque saben más del tema que el monitor y más que las maestras). Coincide además que el alumno que más demuestra sus conocimientos tiene dificultades habituales en el currículum escolar, pero aquel día destaca positivamente entre el resto de sus compañeros/as. Las maestras le valoran todas sus aportaciones, demuestran al resto, que todo el mundo "es bueno en algo", realzan el papel de aquel alumno normalmente subvalorado dentro del aula. Ello es posible porque se encuentran fuera, en el medio, a la vez cercano a la escuela y a la vida de algunos, y a la vez lejano para muchos que no han experimentado antes vivencias parecidas.

Vemos, por tanto, que a partir de una actividad en el exterior, no solamente se cumplen los objetivos cognitivos planteados, sino que se crea interés, se refuerza la pertenencia de todos los alumnos al grupo y se valoran las aportaciones de un alumno con dificultades habituales de aprendizaje. Seguramente las maestras no contaban con estas últimas cualidades, las podemos calificar de un "valor añadido" a la actividad en sí misma.

En otra ocasión, los niños y las niñas de ciclo superior de otra escuela desarrollan un taller de ciencias naturales en las instalaciones de un museo. La actividad es absolutamente vivencial e inesperada por parte de los alumnos. En este caso, los recursos del museo no serían posibles de obtener en el centro escolar. La persona encargada de la actividad mantiene un diálogo fresco y ágil con los alumnos, consigue fijar su atención en lo más importante. Los conceptos tratados giran alrededor de la biodiversidad en el planeta, pero además se trabajan valores ambientales, como responsabilidad social y respeto por todas las formas de vida. Es un taller con las características propias de la educación ambiental, con una buena adaptación al grupo de estudiantes.

Algunas salidas experimentales

En un contexto muy diferente, unos alumnos desarrollan un proyecto de trabajo sobre la Prehistoria. Desde hace semanas se dedican a ello, han aprendido ya mucho sobre la Prehistoria a través de los libros. Es el momento de salir para comprobar *in situ* aquello que han aprendido, para aclarar sus dudas con los expertos, para observar un yacimiento prehistórico real, para dibujar, para describir el entorno. Nos encontramos ante una salida de experimentación, situada en la fase central del proceso de aprendizaje. En esta ocasión, la destinación escogida fueron los yacimientos arqueológicos de Talteüll (Francia), la cueva y el museo.

Ante el desarrollo de la visita no nos queda ninguna duda acerca del trabajo previo de los alumnos en clase. Los alumnos llegan al lugar motivados, gracias a las buenas prácticas del monitor siguen interesados, aumenta su curiosidad y el tropel de preguntas que le plantea supera todas las previsiones. Durante la salida, se cumplen muchas de las cualidades que los maestros han aludido como razones para salir: en el río manipulan guijarros y aprenden nuevos conocimientos a partir de la experimentación; en la cueva, observan; en el museo sintetizan, recuerdan, comentan. En los días posteriores a la salida nos constan las actividades de síntesis, de reforzamiento de los contenidos trabajados.

En otro caso, la salida se efectúa en un Parque Natural de la Zona Volcánica de la Garrotxa (Girona). El vulcanismo forma parte de la programación anual del curso. Los maestros escogen también una posición central de la salida en el desarrollo de su planificación. El tema ha sido trabajado en clase, se demuestran los conocimientos de los alumnos cuando éstos añaden detalles de forma espontánea a la explicación de la monitora, cuando preguntan, cuando demuestran su curiosidad. Los maestros persiguen una doble intencionalidad con esta salida: por un lado, estudiar de forma experimental los contenidos sobre vulcanismo y, por el otro, trabajar actitudes y comportamientos en relación al medio, dada la ocasión ideal en un parque natural. En opinión de la investigadora, esta segunda parte queda absolutamente desdibujada, solamente unas frases pasajeras, pero faltan razonamientos, preguntas posibles, observaciones que pueden hacerse en relación al estudio "para el medio".

Esta crítica, más evidente en esta salida, es característica común en todas las observaciones directas hechas durante la investigación. Se estudia "sobre el medio", se estudia "en el medio", pero se estudia poco "para el medio". El triple enfoque tradicionalmente conocido de la educación ambiental queda algo cojo por esta parte. Coherentemente con este hecho, ninguna de las actividades observadas reunían las características básicas de las salidas de participación social ni la acción inherente a este tipo de salidas y a todo proceso de educación ambiental.

A continuación, se plantean pistas para la incorporación de la dimensión ambiental en cualquier actividad fuera del aula. Ello significa romper cualquier asunción de que cualquier trabajo "en el medio" es educación ambiental, opinión que parece estar presente en el discurso del profesorado.

Nuevas perspectivas para salir a partir de la educación ambiental para la sostenibilidad

En efecto, los que entendemos la educación como "ambiental" de forma inherente creemos que nuestro primer deber, como explica Vilarrasa (1999), es la educación para la participación, para la ciudadanía. Por ello, hemos echado en falta este componente en las actividades al exterior observadas.

Además, si queremos recuperar los textos clásicos de pedagogía renovadora del siglo XX, si queremos ser herederos de una tradición ejemplificada aquí por el texto simple, pero ilustrador, del diario de un maestro, entonces, debemos mirar al futuro a través de los principios y los componentes de la educación ambiental para la sostenibilidad.

La educación ambiental de principios del siglo XXI difiere mucho de los primeros enfoques naturalísticos y de preocupación por la degradación del medio ambiente de las décadas anteriores. Hoy, educación ambiental es fundamentalmente una educación para la acción que ha de servir para ampliar nuestros conocimientos y nuestras capacidades. En particular, con la educación ambiental se pretenden fomentar actitudes de responsabilidad, desarrollar competencias para la acción y suscitar el compromiso y la responsabilidad de trabajar para el cambio social, cultural y económico, a partir del desarrollo de un amplio abanico de valores, actitudes y habilidades que permitan a cada persona formarse criterios propios y asumir responsabilidades (*Libro Blanco de la Educación Ambiental en España, 2000*)

En coherencia con estos principios generales, tomamos los componentes de la educación ambiental identificados por Tilbury (1995) para que puedan ayudarnos en un trabajo del medio con una perspectiva holística, para que nos sirvan en la integración de los tres enfoques (sobre, en, para el medio). Se trata de seis puntos, los cuales redefinimos, en relación con las salidas escolares, de la siguiente forma:

1. La educación ambiental es relevante (relacionada con las necesidades de la sociedad, las necesidades individuales presentes y futuras de los alumnos y añade relevancia al currículo), como lo son las actividades fuera de la escuela.

Las salidas escolares adquieren un doble protagonismo: son importantes para cada uno de los alumnos ya que los acercan a una mayor igualdad de oportunidades y son relevantes para la sociedad entera porque le recuerdan constantemente la existencia de unos jóvenes, en torno a los que, la propia sociedad participa en su educación.

2. La educación ambiental es holística: tiene que conseguir un tratamiento de los problemas ambientales y un desarrollo muy amplio, considerando todas las disciplinas, debe utilizar siempre una perspectiva local y otra global, a la vez.

Es deseable y necesario que en las salidas escolares se impliquen distintas áreas del currículo. El medio objeto de estudio debe trabajarse siempre a partir de las características locales y, al mismo tiempo, como elemento integrante de diferentes conjuntos geográficos, utilizando otras escalas de análisis.

3. La educación ambiental se orienta hacia los valores: valores para la sostenibilidad, estos son los de responsabilidad social, de conciencia de la diversidad, de armonía con el medio, de compromiso para trabajar con y para los otros.

Las salidas pueden y deben ser situaciones idóneas para el trabajo de dichos valores, valores que, en estos momentos, suelen ser menos tratados, siempre en provecho de los contenidos conceptuales (como mínimo, así lo hemos constatado en la investigación mencionada).

4. La educación ambiental se basa en temas-problema: implica identificar, investigar, ir en búsqueda de soluciones, llevar a cabo acciones y evaluar el impacto de las acciones.

En efecto, podríamos aplicar las mismas palabras a las características que reclamamos para las salidas. Salir de la escuela no es fácil por motivos organizativos, por tanto vale la pena asegurar cada iniciativa: salir por una cuestión significativa, salir para investigar, alejar cualquier intento de "salir por salir", suponiendo con ello un reconocimiento de la comunidad educativa, situación que también hemos observado a lo largo de la investigación.

5. La educación ambiental se orienta a la acción: debe implicar a los alumnos en acciones ambientales reales o simuladas. Proporciona conocimiento y experiencia en un amplio abanico de acciones como: negociación, persuasión, consumismo, acción política, acción legal, ecogestión.

Las salidas deberían ser, ante todo, acción. No deberíamos tolerar más la perpetuación de salidas que son única y exclusivamente un cambio de escenario (el aula por el medio externo). Las salidas deben proporcionar posibilidad de actuar, de implicarse con el medio. Si no es así, dentro del aula, y con los recursos adecuados, puede llegarse a mejores resultados.

6. La educación ambiental es educación crítica. Formar personas socialmente críticas implica desarrollar un conocimiento reflexivo crítico, abierto, no dogmático; conseguir desarrollar capacidades de pensamiento crítico, a partir de formulación de preguntas, de discusiones políticas y ideológicas; fomentar aptitudes y valores democráticos, o sea de compromiso con valores como libertad de elección, de tolerancia, de justicia, de respeto por la verdad y por el razonamiento; adquirir experiencia en procesos reales o simulados de política ambiental.

En las salidas es posible, o debería serlo, trabajar algunas de estas cualidades, que se suman y complementan el planteamiento de acción anterior.

En definitiva, el reto actual de la educación ambiental es promover una nueva relación de la sociedad con su entorno con el fin de procurar a las generaciones actuales y a las futuras un desarrollo personal y colectivo más justo, equitativo y sostenible. ¿Y no son precisamente las actividades fuera de la escuela las que mejor ejemplifican las relaciones con el entorno? Si es así, debemos renovar urgentemente los objetivos, las técnicas y los procedimientos para salir del aula y hacerlo siguiendo las pistas que nos proporcionan los anteriores componentes de la educación ambiental.

Bibliografía

CASAS, M.; TOMÀS, C: "Programes ciutat-escola: paràmetres de qualitat" en *Fòrum L'escola i la Ciutat*, Barcelona, 2002.

LIBRO BLANCO+

MEDIR, R.M.: *Les sortides escolars i l'educació ambiental. Un estudi de casos*. Trabajo de Investigación del Programa de Doctorado de Educación, Sociedad y Cultura. Girona. Universitat de Girona, 2001

PUIGBERT, J.: *La Normal de Girona i el Magisteri públic (1914-1936)*. Girona. Universitat de Girona, 1994

RAHOLA, F: *Diario de clase, texto manuscrito*. Inédito, 1935

TILBURY, D.: "Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990's" en *Environmental Education Research*, I (2), 1995, pp. 195-212.

VILARRASA, A.: "Les sortides escolars: viatge cap el coneixement" en *Guix*, n. 251, 1999, pp. 41-46.

VILARRASA, A.: "El deure dels nostres deures: l'educació ambiental i l'educació per a la ciutadania" en *Perspectiva Escolar*, n. 235, 1999, pp. 27-37.

VILARRASA, A.: "Las salidas escolares: una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local" en *Educación Primaria. Recursos y orientaciones*. Barcelona, Cisspraxis, 2001, n. 48, pp. 1-20.

Dirección de contacto

Rosa M. Medir
Departamento de Didácticas Especiales. Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat de Girona.