

LA PEDAGOGÍA DE LOS ESPACIOS COMO DISCURSO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ
Universidad de Salamanca

La Pedagogía de los espacios es una línea de investigación que el autor propone para fundamentar las acciones educativo-ambientales. En este artículo aborda la potencialidad educativa del espacio sobre la base de la interdependencia que mantiene con el sujeto, como uno de los posibles lenguajes educativos que den forma a la Educación ambiental. La propuesta declara insuficiente una Educación ambiental apoyada sólo en conocimientos y valores, en procedimientos y actitudes, para dar paso a la trama significativa y comunicacional que se establece entre sujeto y espacio y aflorar ahí la presencia y el papel tan fundamental que juegan las relaciones, las acciones cotidianas o los sentimientos, como componentes de una matriz vectorial, adherida a la naturaleza genuina del hombre y del espacio, que muestra un lenguaje educativo-ambiental distinto del tradicional.

Palabras clave: *Pedagogía de los espacios, Educación ambiental, Interdependencia.*

Introducción

Frente a la crisis ecológica e incluso civilizatoria de nuestra sociedad es ya un hecho constatado la habitual presencia de prácticas educativo-ambientales en las dinámicas sociales (Sosa, 2000a). Ello nos obliga a seguir reconstruyendo el discurso que fundamenta las citadas prácticas educativas. Pues bien, al amparo de esta propuesta, nuestro objetivo, en el presente trabajo, es el de presentar una visión complementaria de lo que puede ser otra forma de entender pedagógicamente las acciones educativo-ambientales.

No se trata de inventar nada nuevo sino de reinterpretar el capital educativo que existe en el propio espacio de referencia, para mostrar

que es posible explicar y fundamentar pedagógicamente, a la par que reorientar, muchas de las iniciativas educativo-ambientales sobre la base de la educatividad que tiene el propio espacio (Muñoz Rodríguez, 2005). La historia de la Educación ambiental nos habla de diversidad de variantes educativas —a favor del espacio, sobre el espacio, para el desarrollo, etc.— y, a su vez, viene apoyada por valoraciones de diversa índole —económicas, ecológicas, políticas, etc.—. Recogiendo las aportaciones ideológicas y valorando los distintos enfoques educativos habidos, buscamos enfatizar esa otra vertiente en la que el espacio adquiere mayor protagonismo en el proceso educativo, debido a la interdependencia que tiene respecto del sujeto.

Pensamos que la Educación ambiental debe fundamentarse no sólo en principios estéticos o, incluso, éticos, referentes al bienestar y mejora en el trato que se le da al espacio sino que, también, hemos de llegar a entender el espacio, sobre la base de su interconexión con el sujeto, como dimensión constitutiva de la educación y, por tanto, con posibilidad de tener mayor protagonismo en los procesos educativos. Nuestro objetivo es el de hacer ver que el espacio comporta un significado afectivo, comunicativo, relacional, que puede ser interpretado en términos educativos, ya que muestra una serie de comportamientos comunicacionales como consecuencia de la interdependencia que mantiene con el sujeto.

Eso nos llevaría a otorgar a la Educación ambiental la centralidad y el protagonismo que se merece en la Pedagogía a nivel general y en el mundo de los procesos formativos en particular «...como componente nodal y no un simple accesorio de la educación» (Sauvé, 1999: 8), aun a sabiendas de que estamos en un campo de conocimiento y actuación complejo (González Gaudiano, 2000; Leff, 2000).

«La Educación ambiental no puede seguir siendo un correctivo a la formación ordinaria, ni algo simplemente transversal, sino el meollo de la formación...; no sólo como marco sino como componente formativo y mecanismo de formación» (García Carrasco y García del Dujo, 2001a: 120).

La Educación ambiental ayer y hoy

El espacio natural y humano, en cuanto tema de estudio y preocupación pedagógica, ha estado presente en numerosos momentos de la historia de la Educación¹. Una preocupación que, en la historia más reciente, ha dado como lugar a diversos enfoques en función del ángulo desde el que se observa todo aquello que sucede alrededor de las personas (Fien, 1993; Aramburu, 2000).

«Como en todas las áreas de la Pedagogía, en la Educación ambiental han coexistido [...] distintos discursos, desde aquellos que han hecho hincapié en la conservación ecológica, hasta los que han articulado la problemática del deterioro con el conjunto de condiciones sociales, económicas y culturales prevalecientes. Así, hemos visto proyectos de lo más variopinto, con tendencias hacia la enseñanza de las Ciencias naturales a otros con rasgos vinculados a reivindicaciones comunitarias» (González Gaudiano, 2002: 76-77).

Enfoques todos ellos que han marcado una lectura histórica, pasada y presente, respecto a la interpretación que se la ha dado al espacio por parte de la educación que constituyeron y constituyen el cuerpo de la Educación ambiental (Reigota, 1997). Una institucionalización que, a su vez, ha tenido, desde nuestro punto de vista, un corto proceso, pero diferenciado, en lo que podemos considerar tres etapas²:

- *Educar para el medio (de la Conferencia de Estocolmo al Seminario de Belgrado)*. En la génesis de la Educación ambiental, el objetivo bajo el que se suscriben las iniciativas es, principalmente, el de educar a las personas para conservar el medio. Se insiste en cambiar de enfoque y pasar de posturas antropocentristas a puntos de vista en los que el medio ocupe un lugar central aunque, en palabras de Novo: «...comenzando la década de los setenta, todavía pervive de algún modo aquella visión antropocéntrica que hace que los bienes naturales sean reconocidos como algo que está por ser explotado por los seres humanos...» (Novo, 1995a: 36). Es así como se empieza a reconocer la Educación ambiental, promoviendo actitudes y valores a partir de los cuales las personas convivan con el espacio desde una perspectiva ecológica.

El medio, pues, ocupa un lugar central, desde una visión conservacionista y ecológica. Una filosofía gestada, en parte, en la Conferencia sobre el Espacio Humano,

celebrada en Estocolmo en 1972, en cuya declaración, en el principio 19, se empieza a hablar ya de Educación ambiental más allá, incluso, de los ámbitos escolares y de la estricta figura del profesor. Se percibe la Educación ambiental como una buena herramienta en materia de política espacio-ambiental «dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana» (Sureda y Colom, 1989: 67).

Es así como el espacio comienza a tomar protagonismo, reflejado en la aparición del denominado Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y, más concretamente, en el Programa Internacional de Educación ambiental. Un programa que apuesta por la investigación, la formación del personal y la evaluación de proyectos desde una perspectiva interdisciplinar e internacional, sentando las bases de la Educación ambiental. Una visión que se ve corroborada por lo acontecido en el Seminario Internacional de Educación ambiental celebrado en Belgrado en 1975, en cuya documento base, «Carta de Belgrado», se proyecta una visión de la Educación ambiental como pieza clave para mirar de frente la crisis ambiental, fijando los seis objetivos básicos de la misma: conciencia, conocimientos, actitudes, aptitudes, capacidad de evaluación y participación.

«Lograr que la población mundial tenga conciencia del espacio y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivaciones y deseos necesarios para trabajar individual y

colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo» (Novo, 1995a: 43).

- *Educación sobre el medio (de la Conferencia de Tbilisi al Congreso de Moscú)*. A finales de los años setenta la historia de la Educación ambiental sufre un pequeño giro marcado, básicamente, por la celebración del que es considerado por numerosos autores el acontecimiento más significativo en esta historia (Leff, 1993; Novo, 1995a; González Gaudiano, 1998; Caride y Meira, 2001): la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de Tbilisi, en 1977. En ella se establecieron los criterios y directrices de lo que sería la Educación ambiental en las décadas siguientes que, en términos generales, viene descrita por un empeño en educar sobre el espacio, es decir, educar para concienciar a las personas sobre lo que significa el medio en la vida de los seres humanos en cuanto sistema del que dependen y que deben comprender.

Se apostó por que la Educación ambiental fuera considerada una pieza indiscutible dentro de la educación permanente que todo ciudadano necesita para convivir responsablemente con el entorno que le rodea, físico y natural, humano y social. La especie humana debe comprender los problemas básicos que afectan a la sociedad, para lo cual la educación ha de proporcionar unos principios éticos, conocimientos técnicos y una serie de cualidades y competencias para hacer del hombre un ser responsable. Se trataba de integrar la Educación ambiental en el amplio espectro de la educación en general desde una visión pragmática e instrumentalista. Una época marcada «por la exigencia de reafirmarse la Educación ambiental como una práctica educativa concienciadora» (Caride y Meira, 2001: 162), reflejado en el Congreso Internacional sobre Educación

y Formación relativo al medio ambiente celebrado en Moscú en 1987, cuyo resultado más significativo es el planteamiento de la Estrategia Internacional de acción en materia de educación y formación ambientales para el decenio de 1990, acordando declarar la década de los noventa como década mundial para la Educación ambiental.

- *Educación para el desarrollo sostenible (de la Cumbre de Río a las Agendas Locales 21)*³. La publicación del conocido como Informe Brundtland marca el desarrollo postrero de la Educación ambiental en cuanto Educación para el desarrollo. En este informe se establece una estrecha relación entre las problemáticas medioambientales y el desarrollo, llegando éste a ocupar un lugar central en todos los planteamientos que afrontan la problemática ambiental, entre los que se encuentra la educación. En esta ocasión la educación se enfoca a favor del medio, es decir, para mejorar una sociedad concebida globalmente y comprendida dentro de los cánones del desarrollo sostenible, integrando así una visión educativa crítica y social con una ideología ecológica sostenida por principios éticos y promulgada desde fundamentos económicos y necesidades ambientales. El sujeto pasa a ser comprendido como perteneciente a la trama social y el medio a ser un elemento imprescindible para el desarrollo de la humanidad (Diez Hochleitner, 1992).

Una etapa en la que el espacio es analizado desde una doble perspectiva: económica, en relación al concepto de desarrollo y comportamental-actitudinal, en conexión con la sustentabilidad. Para ello, se necesita de dos estrategias: una económica y otra educativa, esta última en cuanto que propone «una nueva forma de pensar a través de unos contenidos éticos específicos» (Colom, 1998: 37)⁴. Un esfuerzo que se hizo notar en la cumbre celebrada en Río de Janeiro, 1992, conocida como Cumbre para la Tierra «Cumbre de Río».

En su programa 21, principalmente en su artículo 36, se concreta, por un lado, la pertinencia de integrar el binomio desarrollo-espacio en los programas educativos de forma interdisciplinar; por otro lado, la necesaria integración de la dimensión ambiental en la formación continua y, por último, se añade la necesidad de formar a los adultos desde una concepción abierta y permanente de la Educación ambiental (Del Riego Artigas, 2004: 21). «La Educación ambiental es un acto político, basado en valores, para la transformación social» (Novo, 1995b: 47).

El citado programa se concreta en los contextos inmediatos de referencia, aquellos ámbitos donde se ubica el capital formativo primigenio que deben preconizar las acciones educativo-ambientales. De los planteamientos de planificación educativo-ambiental local que se empezaron a concretar en los años ochenta con los Programas de Educación Ambiental Comunitarios (Fagan, 1996) hemos pasado a «las agendas educativas locales», de las que forman parte los «Proyectos educativos de ciudad», fundamentados en el paradigma de la «Ciudad Educadora», que propone una manera de gestionar la educación más participativa y enraizada en el entorno, proporcionando espacios múltiples para la formación, donde los diversos lenguajes expresivos, experiencias vividas, tratan de dar unidad a lo allí acontecido (VV. AA., 1990 y 1999). «En este sentido no sorprende que la agenda 21 haga una llamada a la reconceptualización del espacio y de la Educación ambiental» (Tilbury, 2001: 65).

Relectura del discurso pedagógico: recuperando y abriendo perspectivas

En *codrivera* con el devenir de la Educación ambiental, han sido igualmente diversos los discursos teóricos que se han ido fraguando al objeto de aportar una fundamentación pedagógica

a las prácticas educativas (Gutiérrez y Pozo, 2006). Un discurso tras el que nosotros queremos incorporar nuestro punto de vista.

Desde un primer momento ya se hablaba de la importancia del espacio en el discurrir educativo, dejando de ser «una realidad biopsicológica (el activismo) o una situación psicosocial (el grupo) para convertirse en el ejecutor funcional del educar» (Colom y Sureda, 1981: 23). Todo acto educativo tiene lugar en un espacio que llega a transformar la propia acción, adquiriendo así una condición de «receptáculo ambiental, envolvente de protagonistas, estructura de organizaciones sociales» (García Carrasco, 1990: 99). Ideas estas que supusieron la cimentación de la Pedagogía ambiental.

Posteriormente, en la reflexión teórica de la educación, el espacio adquiere unas dimensiones más amplias pues los principios que sostienen la calidad educativa alcanzan un valor en función del espacio de la acción. El espacio no es sólo la realidad físico-natural sino también social y cultural, superando tanto el ámbito escolar como, incluso, el estrictamente científico, desplazando el eje de sujeción al terreno de las responsabilidades morales (Sosa, 1997). La Pedagogía ambiental pasa a ser concebida en cuanto que posibilidad de desarrollo de una educación sistémica y de un desarrollo pedagógico que explica «las posibilidades tecnológicas y de control de las variables ambientales intervinientes en el proceso educativo» (Sureda y Colom, 1989: 10), amparada en unos principios básicos desde el punto de vista ético y sostenida metodológicamente sobre unos presupuestos coherentes con sus bases éticas y conceptuales, en nada neutrales (Novo, 1995a; Lara, 1990).

Y en los últimos años, la reflexión educativa ha apostado por una serie de transformaciones tanto en las formas como en las estructuras del pensamiento y de la acción. Nos estamos refiriendo a una fundamentación pedagógica percibida y explicada desde la necesaria praxis

social posibilitadora de nuevas perspectivas de acción de la especie humana y nuevas formas de interpretar educativamente la relación sujeto-espacio. Un planteamiento que integra conocimiento, pensamiento y acción, y que sitúa a los ámbitos locales en «zona» de privilegio para la acción (Fien y Tilbury, 1998; Aznar, 2002). Una «zona» que invita a reformular la fundamentación pedagógica de las prácticas educativo-ambientales en los términos introducidos en el epígrafe inicial. El espacio también «puede y debe tomar la palabra», poniendo a disposición de los sujetos y de sus necesidades sociales y ambientales toda su potencialidad cultural y educativa, posibilitando construir así un sistema que se apoya también en los elementos espaciales como base de las acciones educativas.

Nuestra propuesta se centra en entender la Educación ambiental incardinada en el mundo de la vida de las diferentes culturas y colectivos, con lo que el espacio ha de ser agente activo en los procesos educativo-ambientales. La preocupación radica en interpretar el espacio como aquello que concierne a todo lo que, en términos educativos, es real, pertenece al mundo de la vida, a la realidad donde adquieren sentido las personas. Si acudimos al espacio, en base a la interrelación que muestra con el sujeto, como orientación de la Educación ambiental estaremos invirtiendo el esfuerzo en interpretaciones y análisis concretos, relacionales y espaciales y no tanto en acciones inmateriales e impersonales.

El planteamiento que presentamos declara insuficiente una Educación ambiental apoyada sólo en conocimientos y valores, en procedimientos y actitudes, para dar paso en primer lugar a la trama comunicacional que se establece entre sujeto y espacio y aflorar ahí la presencia y el papel tan fundamental que juegan las relaciones, las acciones cotidianas, los sentimientos, ese complejo afectivo-emocional de los seres humanos que tiene indudablemente un componente espacial. La denominada por nosotros Pedagogía de los espacios se presenta

como una posible respuesta al discurso que fundamenta la Educación ambiental.

La Pedagogía de los espacios como línea de pensamiento y acción educativo-ambiental

Asumiendo el reto planteado de encontrar vías por las que facultar el protagonismo del espacio en cuanto que epicentro de las propuestas educativo-ambientales y sobre la base del planteamiento efectuado, pasamos a indicar la tesis que fundamenta y razona el trayecto a seguir: la Pedagogía de los espacios. Una línea de investigación y acción educativa que justifica la necesidad que existe de reinterpretar los procesos educativos, a diferentes niveles, sociales, tecnológicos, culturales y, cómo no, ambientales, a partir del potencial educativo que tiene el espacio —los lugares vividos, cotidianos, físicos y geográficos pero, sobre todo, culturales y sociales— (Muñoz Rodríguez, 2005).

Somos conscientes de que no es lo mismo hablar de espacio que de medio, territorio, espacio ambiente, contexto, lugar o entorno. Cada uno de los conceptos denota una particularidad que lo diferencia de los otros y le otorga un sentido propio, pero no es el momento de entrar en estas diferencias. Este ejercicio lo haremos posteriormente. No obstante, podemos avanzar que nuestra propuesta gira en torno a una concepción de espacio global y abierta: magnitud extensa que da cabida al sujeto y al conjunto de acciones e interacciones que ahí se desarrollan; instancia multinivel —política, social, cultural, económica...— donde el sujeto se instala, al tiempo que se construye y adquiere su identidad.

Planteamos un pequeño giro conceptual en el sentido de no seguir pensando que el espacio en el que los individuos viven y se relacionan, configura y construye sus identidades sin detenernos a analizar y reconstruir las bases teóricas que justifican y dan sentido al potencial

educativo que tiene el propio espacio³. Y, por otro lado, conlleva desarrollar nuevos postulados metodológicos que deben mostrar a la Pedagogía como una ciencia social de los espacios a partir de las interdependencias entre los aspectos sociales y culturales del espacio, con los aspectos físicos y geográficos y con los individuos. «A las ciencias de la Educación y a la Pedagogía como ciencia general de la Educación incumbe ahora la tarea de proceder a una investigación sobre los espacios sociales... destinados a considerarlos como *ambientes educativos potenciales*» (Gennari, 1998: 64), pasando el espacio a ser valorado por la Pedagogía como una dimensión intrínseca del hecho, fenómeno o proceso educativo.

Y si reconstruimos la perspectiva desde la que observar el espacio, en igual medida hemos de recomponer la otra orilla de la trama: el individuo (Gough, 1999 y 2000). Los sujetos, siendo el objetivo último del proceso educativo, han de ser comprendidos como personas que conviven y se construyen en *codrivera* con el espacio, con sus ámbitos de referencia. La persona ya no es concebida solamente en base a un proceso de autoreconocimiento intraindividual sino más bien como comportamiento exteriorizado y construido también desde fuera, adoptando una forma elemental y primaria de desarrollo y de comunicación respecto del espacio en que se encuentra. De una autonomía o dependencia de la persona pasamos a un concepto de pertenencia mutua.

La tesis que respalda este argumento es la siguiente: si el espacio es la situación o el lugar en el que se producen las vivencias y relaciones interpersonales, las interacciones sujeto-espacio y, por ende también, los procesos educativos, cabe la posibilidad de pensar —y éste sería el fundamento de la acción educativa—, que existen unas variables, vectores plurales y diversos, que vistos en su conjunto dimensionan, caracterizan y reafirman educativamente el espacio y cuya manipulación permitiría optimizar los postulados y las acciones educativo-ambientales.

Pretendemos mostrar la posibilidad de rescatar el valor educativo del espacio para convertirlo en elemento activo y decisorio a la hora de construir una sociedad sostenible.

Esta tesis viene apoyada, a su vez, por dos ideas fundamentales; una de ellas nos indica que el espacio en general, los lugares próximos vividos y en ocasiones padecidos, se nos presentan como «fenómeno próximo», como elemento intrínseco a nuestro quehacer diario y, en consecuencia, los individuos se expresan en términos de «seres territorializados». Y entiéndanse bien ambas expresiones, pues no es nuestro interés encapsular la acción educativa ni clausurar territorialmente al sujeto, sino presentar la Educación ambiental como suceso vital complejo, contextualizado y las acciones de los individuos como acciones que tienen sentido a partir del espacio al que quedan referidas (Arendt, 1996; Bachelard, 1965; Mosterín, 2006).

Y otra de las ideas que justifica esta orientación educativa es la que viene definida por el hecho ya indicado de que en educación existe la necesidad y pertinencia de replantear los fenómenos y procesos educativos en clave de espacios, más aún cuando se ha comprobado que existe un interpretación excesivamente reducida al ámbito del individuo y a la práctica educativa institucional (García Carrasco y García del Dujo, 2001b). Interpretamos el fenómeno educacional como algo individual producido en términos personales, de intercambios de mensajes e interacciones entre personas y culturas, relegando el espacio a un papel secundario y propiciando así una visión del individuo y de los pueblos como algo aislado, fragmentado incluso, llegando a introducir en el discurso educativo numerosos reduccionismos respecto de la estructura y de los modos de actuar de las personas.

En este sentido, la Pedagogía de los espacios indica la pertinencia que existe de redescubrir—siempre existió—, el entramado vivo que soporta las interrelaciones que se establecen

entre las personas y sus lugares de referencia, entre los procesos educativo-ambientales que puedan llevarse a cabo y las estructuras espaciales, físicas, sociales y culturales. Consideramos primordial indagar en dichas transacciones para encontrar una estructura de acción socioeducativa lógica, pues nace de las mismas raíces sociales y culturales de las personas, su mundo de la vida, y que sirve para establecer principios educativos fiables y sólidos. Una estructura que denote significaciones sobre las formas topológicas por las que deambulan las personas y que, a su vez, transmita el valor educativo que dichas significaciones, provenientes del discurrir cotidiano y afectivo de las personas en sus espacios vitales, pueden aportar para la construcción de un proyecto civilizador para el siglo XXI⁶.

La interdependencia sujeto-espacio como base de una Educación ambiental

Precisiones conceptuales y metodológicas

Al hilo de la exposición que venimos llevando, es ahora el momento de indicar cuál es la implicación de la que hemos denominado *Pedagogía de los espacios* en los planteamientos educativo-ambientales mostrando, al menos, un mínimo desarrollo de la tesis mantenida.

Previo a ello consideramos oportuno introducir, brevemente, alguna precisión conceptual respecto a la terminología utilizada, con el fin de aclarar la significación y algunas diferencias entre el término espacio y sus conceptos afines.

Pueda resultar confuso, al menos llamativo, el uso del término espacio referido al campo de la Educación ambiental, que ya se ha dado en relación a términos afines como contexto, entorno o medio. Son muchos y muy diversos los términos y conceptos que se vienen utilizando para referirse a una misma realidad: «el locus», el lugar de las acciones humanas, los

espacios en los que adquieren sentido los procesos sociales y, por ende, educativo-ambientales. Unos han hablado de contexto, otros de ambiente e incluso de entorno o medio ambiente. Un terreno conceptualmente pantanoso, algo abigarrado y difuso que, en ocasiones, dificulta el estudio de aquello que sucede y que sustenta la interdependencia que se establece entre los sujetos y sus ámbitos convivenciales.

Un estudio realizado por nosotros en torno al concepto de espacio y los términos afines nos ha demostrado que el concepto de espacio es el que mejor aglutina el contenido de todos los conceptos afines (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2007). Si por algo viene caracterizado el término espacio es por el amplio abanico de connotaciones que desprende y que, ciertamente, le vuelven impreciso a la hora de utilizarlo. Pero es precisamente esa amplitud la que nos lleva a tomarlo como referente del constructo que buscamos, clarificando esa otra vertiente de imprecisión con las particularidades que nos aportan los otros componentes del convoy terminológico. Dicho de otro modo, la amplitud e imprecisión del término nos lleva a tomarlo como base para la construcción de un concepto en el que quepan todos aquellos otros matices que nos aportan los conceptos de medio, entorno, contexto o medio ambiente.

Una de las conclusiones que extrajimos del estudio citado anteriormente fue la siguiente: así como el término y concepto de espacio queda incluido en el significado de buena parte de los otros términos, sin cuyo referente se volverían evanescentes, muchos de los aspectos de esos términos quedan albergados, a su vez, dentro del concepto de espacio, sobre todo en una lectura e interpretación educativo-ambiental, de manera que, para nuestro objetivo, el espacio queda formado, además de por los elementos y características que él tiene por definición, por muchas de las particularidades que aportan los conceptos de contexto, ambiente o entorno, entre otros.

En este sentido, ya que nuestro objetivo es ir más allá de viejas concepciones educativo-ambientales y superar una Pedagogía centrada en la estructura mental del sujeto y en el individuo como ser central y presentar una Pedagogía que pone el énfasis en la interdependencia del sujeto con el espacio, nos decantamos por el concepto de espacio, presentado más que como pretexto o excusa como un constructo que nos aporta un orden categorial preciso. Hablamos, pues, de espacio en alusión a un campo categorial más que a una categoría determinada; un campo en el que se puede hablar de espacio vital, espacio social, espacio físico o espacio cultural. Un enfoque integrador que reconduce los matices conceptuales hacia una instancia multinivel donde el sujeto se desenvuelve al tiempo que construye su identidad. Formando parte de ese cuerpo conceptual queda tanto el ambiente o conjunto de circunstancias que rodean al sujeto, el contexto o condicionantes internos y externos del sujeto que forman su realidad física y social, el medio, factores físicos, sociales, culturales, económicos, etc. que circundan al sujeto y se relacionan con él o el lugar entendido como territorio o espacio acotado donde se expresan las experiencias individuales y sociales, configurando todo ello un cuerpo semántico que da forma expresiva al término de espacio.

En conclusión, el esquema global e integrador que hemos presentado, reconduciendo los distintos conceptos hacia el campo categorial de espacio, más allá de entenderlo como «eso generalizado» donde podemos ubicar la acción educativo-ambiental, convierte el espacio, por un lado, en puente cognitivo facilitador de muchos de los análisis y estudios que se hagan en el terreno de la Educación ambiental y, por otro lado, en filtro de interpretación de la potencialidad educativa que pueden llegar a implementar los espacios en los planteamientos educativo-ambientales. El resultado nos muestra un concepto dotado de una fuerte carga lógico-semántica, de naturaleza interdisciplinar, capaz de desempeñar funciones de vital

importancia en las explicaciones que se lleven a cabo sobre los hechos y fenómenos educativos.

Así las cosas, y teniendo el concepto explicado, nos centramos en el planteamiento educativo-ambiental que venimos exponiendo. En términos generales, en el debate actual sobre Educación ambiental los enfoques predominantes hasta ahora, de corte político, económico o social, parecen mostrarse insuficientes para acoger los argumentos de unos y otros a propósito de los modos y formas de convivencia y relación entre el sujeto y su espacio. Pensamos que la raíz de la exigencia de una Educación ambiental depende de una corrección de perspectiva. La perspectiva desde la que se considera la propia condición humana respecto al espacio y que venía siendo planteada dentro de la confrontación entre naturaleza y cultura (Jonas, 2005). Procede, por tanto, trasladar y apoyar el núcleo de la reflexión en otros ejes, por si podemos encontrar unas mínimas coordenadas de comprensión y entendimiento mutuo.

Más concretamente, y conceptualmente hablando, el espacio puede ser considerado como algo integrado por aspectos tanto biológicos como culturales, sociales y económicos, políticos y ecológicos, en nada extraños en muchos de los planteamientos educativos actuales. Ahora bien, el cambio no vendría en el sentido de interpretar las tramas relacionales de esos factores o componentes del espacio sino, más bien, en otorgar a la educación el papel de catalizador de esos factores. No debemos quedarnos sólo en los debates que se pueden establecer entre ecología y economía o biología y cultura, sino más bien obtener el beneficio que pueden aportarnos esos factores en una explicación educativa.

No se trata de situarnos en orientaciones cercanas a un antropocentrismo fuerte, donde los intereses y necesidades del hombre se consideran incuestionables, porque la especie humana funciona como determinante del valor y cuyo correlato educativo se correspondería con una

interpretación de la educación y de los procesos educativos en términos de individualismo. Nos posicionamos desde un antropocentrismo débil, «sabio» a decir de otros (Sosa, 1989; Norton, 1984), en el que el interés humano se pondera en el conjunto de una visión más global, justificada y abierta del espacio, una visión básicamente social, dando así cabida al espacio y a la dimensión espacial constitutiva del hombre como elementos a considerar en los procesos educativo-ambientales. La pertenencia humana a la trama de la vida proporciona el criterio para superar la perspectiva de responsabilidad respecto del espacio, «ecología periférica», hasta llegar a la «ecología profunda» (Ferry, 1992) donde advertimos que tanto las personas individuales como las sociedades están inmersas y acopladas a los procesos cíclicos del espacio (García Carrasco, 2007).

El eje sobre el que gravita esta reflexión se halla en el concepto de interdependencia, concretándolo, para este caso, de la siguiente forma: el espacio, los lugares físicos y geográficos, sociales y culturales, conforman la disposición interna de los sujetos, mental, emocional, introduciéndoles en una dinámica relacional que despierta y fortalece a su vez la necesidad que tienen de sentirse identificados y pertenecientes a la trama de la vida, en plena conexión con el espacio de referencia. Esta dinámica proporciona una serie de impulsos y manifestaciones bidireccionales que la educación debe retomar. El objetivo último de este constructo es conjugar tanto la autonomía como la interrelación entre dos sistemas, el humano y el espacial, en base a componentes, vectores plurales y diversos, que desvelen el fluir educativo existente entre ambos.

Para ello la metodología de trabajo desarrollada se ha situado entre la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad (Figuerola, 2000). Hemos necesitado acercarnos a otros campos científicos con el fin de poder construir esa estructura vectorial. En este sentido, hemos comprobado que la metodología interdisciplinar

proporciona mayores posibilidades en el tratamiento y caracterización del espacio para la Pedagogía. Hemos buscado corroborar la idea ya antigua, pero a la que hoy día se presta mucha importancia, de que existe la necesidad de efectuar acercamientos globales a problemáticas y planteamientos complejos, aceptando principios compartidos por diversas disciplinas. El problema del espacio, mejor dicho, los procesos educativo-ambientales leídos en clave de espacios generadores de acciones educativas demandan interpretaciones multidimensionales, multidisciplinarias, globales, transversales, que sólo pueden formularse desde el citado paradigma.

«Para abordar las relaciones del hombre con su entorno inmediato es preciso enriquecer la visión del medio ampliando la consideración de los problemas ambientales con el recurso o enfoques propios de otras disciplinas» (Novo, 1986: 71).

«...Ante la complejidad se requieren también métodos que conlleven en su razón de ser la complejidad, es decir, que participen de la misma esencia que conforma su objeto de estudio» (Colom, 2002: 81).

Breve descripción del artificio vectorial

Damos paso, pues, a la descripción esa estructura vectorial —extraída del estudio de campos disciplinares como la Arquitectura, Semiótica, Biología, Geografía, Sociología, Antropología, Ecología o Psicología, entre otros—, que otorga significado educativo al espacio entendido como lugar en donde las personas se pueden sentir identificadas, encontrar significados de referencia, activar sus emociones, comunicarse y, en consecuencia, pueden construir un sentido de pertenencia mutua respecto del espacio. Lo que nos concierne, en pocas palabras, es el planteamiento y presentación de algunas formas socio-educativas que puede y debe implementar el espacio en los procesos de desarrollo de las personas, más allá del discurso generalizado en

cuanto a formas técnicas de expresión. Pretendemos mostrar un campo semiótico —a modo de mediación pedagógica (López, 2003)— en el que poder facilitar en la praxis el despliegue de comportamientos comunicacionales y culturales de forma interdependiente entre las personas y el espacio. Presentar la vida de unos vectores, basados en una serie de regularidades que se producen en la covariación sujeto-espacio, utilizables para la fundamentación y el diseño de acciones educativo-ambientales.

Un primer vector detectado y que debe ser señalado en el caso que nos ocupa es el de la territorialidad o experiencia territorial que las personas experimentan cuando interaccionan con el espacio. Se trata de un vector que aporta, por un lado, una serie de funciones sociales y culturales importantes, «ya que en términos sociales el espacio se convierte en lugar, la idea abstracta de espacialidad adquiere dimensiones significativas, y la distancia define relaciones de proximidad o de deshumanización» (Estébanez, 2000: 191) y, por otro lado, alude a funciones como la interacción y organización social —dominación y control, organización de actividades cotidianas, regulación de la agresión...— y la construcción de la identidad personal y grupal —la personalización, el apego y la apropiación de un lugar— (Valera y Vidal, 1998). Funciones todas ellas de una valía importante para la Educación ambiental.

Con una simple observación de los espacios de referencia en los que comúnmente adquirimos las pautas de comportamiento y las actitudes relacionadas con una conducta coherente con el espacio —la familia, la escuela, las ciudades o las calles—, comprobamos que la territorialidad, en cuanto patrón que regula la organización social de las personas, puede favorecer o inhibir determinados comportamientos y conductas llevadas a cabo. El sentimiento de pertenencia a un lugar concreto ayuda a la persona a sentirse como en casa y, en consecuencia, a adquirir ciertos hábitos de conducta que mejoren las interrelaciones con el espacio. «Cuando

esa síntesis es percibida, el proceso de alineación va cediendo lugar al proceso de integración y de comprensión y el individuo recupera la parte de su ser que parecía perdida» (Santos, 2000: 280). En suma, la territorialidad ayuda a interpretar la potencialidad educativa del espacio en base al grado y tipo de relación que se establece entre sujeto y espacio, rescata así, para las consideraciones que puedan hacerse del espacio en clave educativa, ese patrón cultural que une y relaciona un lugar con un sujeto o grupo de sujetos⁷.

En segundo lugar, una dimensión que no podemos olvidar es la de la cotidianidad del espacio en cuanto que es uno de los ámbitos estratégicos que mejor nos puede desvelar el entramado situacional de las personas y desde el que se puede pensar en mejores condiciones la complejidad simbólica, comunicacional o emocional que el espacio desprende. Es la dimensión donde se encuentran las prácticas diarias de los individuos, los lugares frecuentados, los ámbitos escogidos, las situaciones preferidas y donde confluyen tanto las prácticas diarias como las estructuras de pensamiento (Duch y Mélic, 2005). De este modo concebimos el espacio no sólo como escenario de reproducción de hábitos cumplidos sino también de innovación y de mejora en favor de un desarrollo sostenible.

Esta dimensión supone un reto pedagógico de gran volatilidad, de difícil aprehensión y una casi imposible objetivación pero, a la par, son una serie de acciones, de actos desplegados y visibles, fiel reflejo de las inquietudes y deseos, del entramado interior de las personas a educar. Para ello necesitamos saber observar la realidad y analizar lo que Lefebvre (1972) denominó «materiales» que sintetizan la carga conceptual y significativa que tiene esta dimensión, en cuanto que el espacio no se limite a aquello externo al sujeto y nada más, sino que carga con los sentidos y los significados de todas las experiencias diarias, cotidianas. De esta forma, estamos aceptando interpretar la

educación como suceso vital complejo, en el que fluyen multitud de variantes y tramas comunicacionales y no sólo como actividad enmarcada en los contextos de enseñanza, aspecto este del que adolecen muchos análisis e interpretaciones educativo-ambientales (Braun y Joerges, 1992).

De igual modo, en tercer lugar, uno de los ejes cruciales en la relación sujeto-espacio es el vector de la afectividad, pues en él queda implicado ese ámbito del sujeto que más le preocupa cuando de atravesar, usar e interactuar con el espacio se trata. Supone, en pocas palabras, concebir el espacio como un territorio emocional, cargado de aspectos que despiertan y enriquecen el ámbito afectivo del sujeto y al que se puede llegar analizando el modo en que los sujetos hablan y sienten el espacio, toman decisiones y realizan acciones concretas. Se trata de un vector que aporta el equilibrio emocional que una persona necesita para su correcto desarrollo, de cara a desenvolverse en la sociedad y mantener una actitud responsable.

Así las cosas, el afecto y la emoción resultante de la interconexión con el espacio no se reduce al campo de las relaciones sino que, más bien, en su pleno sentido, adquiere una función propia en cuanto que organiza las conductas que el sujeto efectúa y, además, codifica y configura el desempeño global del sujeto dentro del espacio (Le Corbusier, 1993). Muchas de las manifestaciones emocionales que expresan los sujetos respecto de los otros y, principalmente, de lo otro —miedo, asco, agresividad, respeto, etc.— son producto del lazo afectivo que se mantiene entre ambos protagonistas, sujeto-espacio; dicho de otro modo, si una persona asume una conducta de respeto y empatía hacia su barrio es en respuesta a los inductores situacionales del propio espacio de referencia, cuyos estímulos son emocionalmente competentes.

Junto a la afectividad hemos de anotar el vector de la relacionalidad. «La realidad espacial de los sujetos es, por tanto, relacional» (García,

1976: 70). La distribución y estructuración del espacio explica, facilita o inhibe determinados comportamientos relacionales en las personas. Y si apostamos por entender la educación como aquel proceso que lleva a socializar a la persona y a construir su identidad, es imprescindible plantear el hecho educativo desde una perspectiva de la persona en relación con los demás y con lo demás. La finalidad ha de ser la de entender al sujeto como elemento integrante de un espacio que reconoce, usa y transforma al experimentarlo junto con otras personas, recreándose y transformándose él mismo a través de esas interrelaciones. Es el modo más productivo de aunar lo simple y lo compuesto, lo individual y lo colectivo, como aspectos cuya complementariedad nos aporta un valor educativo preciso, apoyado en un equilibrio basado en la comunicación y la reciprocidad, en una aprehensión del otro desde lo otro.

De esta manera interpretamos el espacio como el lugar que propicia el encuentro, la interrelación, abierto a la incorporación de gentes y sucesos educativos más allá de objetivos propuestos de antemano, fomentando la relación por encima del debilitamiento comunicacional que suponen actividades previstas, descontextualizadas, carentes de cohesión social y de cultura compartida. «La construcción del espacio e intercambio social son dos caras de una misma moneda» (Muntañola, 2000: 83).

En quinto lugar, este conjunto de dimensiones que venimos presentando tiene su eje central en otra que las fundamenta: la significatividad o significado sociocultural del espacio. Dicho de otra forma, no existe posibilidad de fundamentar la acción educativo-ambiental desde la interrelación sujeto-espacio extra significación espacial. «Para nosotros es un postulado que el significado tiene origen en el contexto, por lo que un significado sin contexto es como un sistema sin entorno, un imposible» (García Carrasco y García del Dujo, 2001a: 307). Para comprender los problemas medioambientales y postular intervenciones educativas desde la

variable espacial, necesitamos interpretar cómo los actos de las personas y sus relaciones están moldeados por el significado que evoca y que tiene el espacio con el que se interrelacionan. Esto invita a reordenar los espacios de referencia con el fin de que esos significados que tienen, material educativo primario, sean relevantes y expresivos en las personas a las que albergan y, por tanto, puedan constituir un eslabón más en la trama semiótico-educativa que puede llegar a establecerse entre los sujetos y el espacio.

El objetivo ha de ser el de analizar el significado de los espacios de referencia hasta el punto de poder interpretarlos como sistemas que crean estructuras sociales y físicas que permiten el desarrollo y la renovación en los esquemas de pensamiento y acción de las personas. Es así como podremos pasar de entender la vida de las personas dentro de los espacios a una concepción del espacio como vida para las personas (Ramírez, 1999). La multiplicidad de las dimensiones semántico-educativas se extiende más allá del espacio físico, con el objetivo de alcanzar un semema global del espacio traducible en términos de lenguaje educativo. El espacio y las experiencias que provoca no son procesos aislados, sino que se relacionan con otros procesos sociales, formando parte de una lógica común de relación que puede ayudar a la convivencia de las personas con el espacio. «Es así porque los sistemas de actividad específicos conducen a los atributos específicos de lugares y entornos, explicando las causas de su diversidad y la resultante relación entre la cultura y el entorno» (Rapoport, 2003: 105).

Este lenguaje nos conduce, en último término, a mencionar la dimensión que debe ser objetivo último, a la vez que primero, de la Educación ambiental: la comunicabilidad del espacio (Berns, 1990; Hymes, 1971). Todo acto educativo tiene en la comunicación la esencia primordial del proceso y la posibilidad o no de comunicación supone no ya uno de los componentes fundamentales del espacio, sino su propia naturaleza: en él hay

tiempo, hay gentes, afectos, símbolos y, por ende, comunicación. De este modo, por poner un ejemplo, al igual que al modificar la plaza de un pueblo estamos modificando las posibilidades de interacción social entre géneros y culturas, si modificamos y ambientalizamos un colegio o incluso un aula estaremos consiguiendo cambios en las actitudes y pensamientos establecidos de los sujetos merced a la Pedagogía dialógica establecida, como consecuencia de la metacomunicación educativa que nos aporta el propio espacio (Colom, 2005).

Así las cosas, hemos de pensar en un sistema de reglas que interprete la acción educativo-ambiental no tanto sobre la base de la transmisión de contenidos y conocimientos apoyados por la presencia de elementos comunicacionales adjuntos sino más bien como procesos insertos en las propias raíces de las tramas comunicacionales que se establecen entre el sujeto y el espacio. Es la forma de modificar tanto al sujeto como al objeto traduciendo, por un lado, la trama comunicacional como proceso en el que el sujeto comparte cosas con el espacio y, por otro, la educación apoyada no sólo en procesos de interacción comunitaria sino también en procesos de creación de situaciones comunicacionales.

«La comunicación es un intercambio de mensajes, de información, un diálogo del hombre consigo mismo y con su mundo. Su mundo son los demás hombres, las instituciones, los valores... y también su entorno. La comunicación es un proceso de interacción» (Sosa, 2000b: 319).

Esta dimensión se apoya en un principio básico: no es posible no comunicarse (Bateson, 1984; Watzlawick, Beavin y Jackson, 1997). El espacio, en base a sus dimensiones territoriales, afectivas, relacionales o cotidianas puede llegar a poseer dicha propiedad, puesto que toda idea de comunicación viene amparada por un contenido, que lo aporta el espacio, y una relación que se establece con las personas. De esta forma, la acción comunicativa es concebida como

acción o interacción simbólicamente mediada, orientada por una serie de normas básicas que afectan igualmente al sujeto como al espacio y que definen una serie de expectativas, tanto de comportamiento por parte del sujeto como de organización y orden por parte del espacio, que deben ser entendidas y reconocidas por ambas partes y dispuestas en favor de la acción educativo-ambiental. «Cabría entender esa comunicación en términos de percepción, es decir, de disponibilidad y capacidad para ver y sentir... El medio siempre responde» (Sosa, 2000b: 320).

A modo de conclusión

El breve recorrido que acabamos de hacer nos lleva a rechazar todo enfoque monológico e instrumentalista en la interpretación del espacio. Ello implica favorecer la trama de comunicación y de relación que hemos aceptado que existe y se produce entre sujeto y objeto; si entendemos que el ser humano se hace no sólo «en» sino también «con» el espacio, debemos interpretar las necesidades e intereses comunicacionales del sujeto desde el humanismo de pertenencia señalado, ampliando así el sentido de interdependencia anteriormente indicado más allá de las relaciones entre los seres humanos dialogantes.

Y si somos coherentes con este planteamiento, quedamos obligados a proponer una revisión de la concepción y actuación predominante en Educación ambiental en cuanto a acciones educativas sueltas, inconexas en muchas ocasiones, que funcionan a modo de pequeñas prótesis paliativas de las desviaciones que se vienen produciendo en las relaciones de la especie humana con su espacio. La concepción que se deriva de nuestra propuesta va más allá de una Educación ambiental predominantemente cognoscitiva, metodológica y actitudinal, en cualquier caso instrumentalista.

No estamos diciendo que sea incorrecta esa interpretación predominante como recurso,

contenido o código ético, sino que la encontramos incompleta. La concepción, apreciación y valoración del espacio natural, social y humano, sobre todo en lo que conlleva de formas de ver y hacer la educación, debe superar los ya clásicos principios y aspectos ecológicos y estéticos, propios de una perspectiva ambientalista y naturalista del espacio, para adentrarse en un enfoque más acorde con la reflexión actual, biológico, social y cultural, en cuanto exigencias todas ellas del proceso vital del ser humano. De este modo

podremos mejorar la comprensión y valoración del espacio por parte de los sujetos, así como elaborar procesos educativos en los que el espacio sea auténtico agente educativo; así pasará el espacio a ser elemento constitutivo del proceso educativo y aumentarán las posibilidades de llevar a cabo una Educación ambiental explicada desde la praxis social y configurada desde la conjunción del conocimiento, el pensamiento y la acción, ya que los sujetos, de manera indirecta, se verán identificados con su espacio.

Notas

¹ En la historia de la Educación han sido numerosos los autores que ya pusieron de relieve, de una u otra forma, la variable espacio-ambiental, cuyas fórmulas y proposiciones hemos de contemplar. Junto a Rousseau, Locke o Montaigne, podemos citar a María Montessori y su educación activa y sensorial, Pestalozzi y su educación elemental, Frances Ferrer i Guàrdia y la Escuela Nueva, John Dewey y la democracia vital, Célestin Freinet y el principio de cooperación investigativa, Lorenzo Milani y la escuela de Barbiana, Paulo Freire y su Pedagogía del oprimido, etc. (VV. AA., 2000; Trilla, 2002).

² Somos conscientes de que éste es un punto suficientemente estudiado; no obstante, lo consideramos pertinente en cuanto a que es la base a partir de la cual mostrar nuestra propuesta.

Al igual que nosotros, algunos autores han puesto empeño en diferenciar etapas en el desarrollo y formalización de la Educación ambiental; así, por citar algunos, Gutiérrez Pérez indica tres fases: a) de exploración práctica del espacio como recurso educativo; b) de conceptualización y formalización teórica de las experiencias; c) de expansión conceptual y amplificación axiológica (Gutiérrez, 1995); y Caride y Meira optan por hablar de: a) los primeros años: educar para conservar; b) la transición: educar para concienciar; c) el presente: educar para cambiar (Caride y Meira, 2001). Nosotros, desde un esquema similar, hemos optado por hacer otra clasificación, poniendo el acento en el papel que ha ido desempeñando el espacio en el proceso educativo, pues será quien protagonice nuestro planteamiento posterior.

³ Resulta interesante y sugerente la reciente publicación que se ha hecho en la *Revista Iberoamericana de Educación* de dos números monográficos dedicados a la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2006, nº 40-41.

⁴ En palabras de Novo: «Mi hipótesis es que la EA ha estado siempre atenta a las teorías del desarrollo, una veces para someterlas a crítica, otras para buscar a ayudar modelos alternativos. Por tanto, ésta no sería una etapa más, muy comprometida, en la evolución de nuestro propio movimiento educativo» (Novo, 1995b: 44).

⁵ Coincidimos con diversos autores en considerar un tema pendiente el tratamiento del espacio o del espacio como elementos primordiales en los procesos educativos, llegando a aceptarlos como principios básicos de la acción y no sólo como componentes coyunturales que ponen a disposición del proceso el escenario de realización (García Carrasco, 1992; Castillejo *et al.*, 1994; Román, 1994; García Carrasco y García del Dujo, 2001a; García Carrasco, 2004; Román, 2004). Recientemente se ha publicado «la categoría espacio, para la comprensión del fenómeno global de la educación, se trae a cuento con demasiada parsimonia» (García Carrasco, 2004: 229) o, en palabras de Román Blay (2004: 200) «las potencialidades educativas de los lugares apenas han sido tratadas en la Pedagogía española».

⁶ Hablamos de estructura en referencia al conjunto de aspectos físicos, sociales, culturales, geográficos que soportan las interdependencias que se dan entre las personas y el espacio ambiente, en alusión a esa totalidad con la que la vida de una persona se hace interdependiente. Esa zona, en términos vygotkianos, de convivencia, de relación, de construcción de la persona, en definitiva.

⁷ En una de las investigaciones que estamos llevando a cabo en un parque público: «Pedagogía de los espacios. Análisis e interpretación de la educatividad del parque Picasso de Salamanca», financiada por la Universidad de Salamanca, Usal 21-2005, hemos preguntado a los usuarios si para ellos el parque era un paisaje o, por el contrario, un lugar; el 100% de los encuestados opinaban que un lugar, con lo que ello comporta de patrón cultural que une y relaciona un lugar con un sujeto o grupo de sujeto. O, por ejemplo, en otro de los ítems que aludía al vector de la territorialidad en el que preguntábamos en una escala de 0-5 si en el parque se sentían «como en su casa», el resultado ha sido de un 3,75.

Referencias bibliográficas

- ARAMBURU, F. (2000). *Medio ambiente y educación*. Madrid: Sintaxis Educación.
- ARENDET, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- AZNAR MINGUET, P. (2002). La escuela y el desarrollo humano sostenible: retos educativos a nivel local, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 151-183.
- BACHELARD, G. (1965). *La poética del espacio*. México: FCE.
- BATESON, G. (1984). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- BERNS, M. (1990). *Contexts of competences: social and cultural considerations in communicative language teaching*. New York: Plenum Press.
- BRAUN, I. y JOERGES, B. (1992). Techniques du quotidien et macrosystèmes techniques, en J. GRAS, *Sociologie des techniques de la vie quotidienne*. Paris: Harmattan.
- CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- CASTILLEJO BRULL, J. L. et al. (1994). *Teoría de la educación*. Madrid: Akal.
- COLOM, A. J. y SUREDA, J. (1981). *Hacia una teoría del medio educativo (bases para una Pedagogía ambiental)*. Palma de Mallorca: Servicio de Publicaciones Universidad de Palma de Mallorca.
- COLOM, A. J. (2005). Discurso educativo y semántica de los espacios escolares. *Bordón*, 57 (1), 99-112.
- COLOM, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en Teoría de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- COLOM, A. J. (1998). El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo, *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 2, 31-50.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1992). *Aprender para el siglo XXI: educación ambiental*. Madrid: Santillana.
- DUCH, L. y MÉLICH, J. C. (2005). *Escenarios de la coporeidad: antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (2000). La geografía humanística, en VV. AA., *Lecturas geográficas*, vol. I. Madrid: Editorial Complutense.
- FAGAN, G. (1996). Community-based learning, en J. HUCKLE y S. STERLING (eds.), *Education for sustainability*. London: Earthscan Publications, 136-148.
- FERRY, L. (1992). La ecología profunda, *Vuelta*, 192, 31-43.
- FIEN, J. (1993). *Education for the environment: Critical Curriculo Theorising and Environmental Education*. Geelong: Deakin University.
- FIEN, J. y TILBURU, D. (1998). Education for sustainability: some questions for reflection, *Roots*, 17, 20-24.
- FIGEROA, A. (2000). Estilos en educación ambiental, *Educación. Revista de Educación*, 13, 61-73.
- GARCÍA, J. L. (1976). *Antropología del territorio*. Madrid: Taller de Ediciones.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2004). La comprensión de la vivienda como un dominio vital de los seres humanos, *Revista española de Pedagogía*, 228, 229-256.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1992). La perspectiva ecológica y el discurso teórico de la educación, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 54-72.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1990). Educación y ambiente. El medio educativo, en N. M. SOSA (coord.), *Educación ambiental. Sujeto, entorno, sistema*. Salamanca: Amarú, 95-122.
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (2001a). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (2001b). La teoría de la educación en la encrucijada, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13, 15-43.

- GARCÍA DEL DUJO, A. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (2007). Pedagogía de los espacios: análisis terminológico y construcción conceptual, *Ethos Educativo* (en prensa).
- GARCÍA DEL DUJO, A. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI, *Revista Española de Pedagogía*, 228, 257-278.
- GENNARI, M. (1998). *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Herder.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2002). Educación ambiental para la biodiversidad: reflexiones sobre conceptos y prácticas, *Tópicos en educación ambiental*, 4 (11), 76-85.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2000). Complejidad en educación ambiental, *Tópicos en educación ambiental*, 2/4, 21-32.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1998). *Centro y periferia de la educación ambiental*. México: Mundi-Prensa.
- GOUGH, N. (2000). Repensar el sujeto: (de)construyendo la acción humana en la investigación en educación ambiental, *Tópicos de educación ambiental*, 2/4, 49-60.
- GOUGH, N. (1999). Rethinking the subject: (de)constructing human agency in environmental education research. *Environmental Education Research*, 5/1, 35-48.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1995). *La Educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. y POZO LLORENTE, M. T. (2006). Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible, *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 21-68.
- HYMES, D. H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- JONAS, H. (2005). *Poder o impotencia de la subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- LARA, R. (1990). *La investigación-acción en Educación ambiental*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- LE CORBUSIER (1993). *El espíritu nuevo en Arquitectura*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos.
- LEFEVRE, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza.
- LEFF, E. (2000). Pensar la complejidad ambiental, en E. LEFF (coord.), *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI-PNUMA.
- LEFF, E. (1993). La formación ambiental en la perspectiva de la Cumbre de la Tierra y de la Agenda 21, en A. CURIEL (comp.), *Educación ambiental y universidad. Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*. México: Universidad de México.
- LÓPEZ, M. (2003) (ed.), *Conversaciones con Maturana*. Málaga: Aljibe.
- MOSTERIN, J. (2006). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 209-226.
- MUNTANOLA THORNBERG, J. (2000). *Topogénesis. Fundamentos de una nueva arquitectura*. Barcelona: UPC.
- NORTON, B. (1984). Environmental Ethics and Weak Anthropocentrism, *Environmental Ethics*, 6, 131-148.
- NOVO, M. (1995a). *La Educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitat.
- NOVO, M. (1995b). Educación ambiental y desarrollo sostenible, en P. ORTEGA y F. LÓPEZ (coords.), *Educación ambiental: cuestiones y propuestas*. Murcia: Caja Murcia.
- NOVO, M. (1986). *Educación y medio ambiente*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- RAMÍREZ, J. L. (1999). La construcción de la ciudad como lógica y como retórica. Los dos significados de la ciudad, *Astralago. Cultura de la Arquitectura y la ciudad*, 12, 9-24.
- RAPOPORT, A. (2003). *Cultura, arquitectura y diseño*. Barcelona: UPC.
- REIGOTA, M. (1997). *Meio Ambiente e representações sociais*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (2006). Monográfico sobre la Educación para el desarrollo sostenible, n° 40-41.
- DEL RIEGO ARTIGAS, P. (2004). *La Agenda 21 local (vehículo idóneo para la necesaria participación directa de los ciudadanos en el desarrollo sostenible)*. Madrid: Mundi-Prensa.

- ROMAÑA BLAY, T. (2004). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones, *Revista Española de Pedagogía*, 228, 199-220.
- ROMAÑA BLAY, T. (1994). *Entorno físico y educación. Reflexiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- SANTOS, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- SAUVE, L. (1999). La Educación ambiental entre la modernidad y la postmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador, *Tópicos en educación ambiental*, 1/2, 7-25.
- SOSA, N. M. (2000a). Ética ecológica y movimientos sociales, en J. BALLESTEROS y J. PÉREZ ADÁN (eds.), *Sociedad y medio ambiente*. Madrid: Trotta, 271-299.
- SOSA, N. M. (2000b). Ética ecológica: entre la falacia y el reduccionismo, *Laguna. Revista de Filosofía*, VI, 318/320, 307-327.
- SOSA, N. M. (1997). El análisis interdisciplinar y la problemática medioambiental: perspectiva ética, en M. NOVO y R. LARA (coords.), *El análisis interdisciplinar de la problemática medioambiental I*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- SOSA, N. M. (1989). La ética en la Educación ambiental, en IDEM (coord.), *Educación ambiental. Sujeto, entorno, sistema*. Salamanca: Amarú, 140-163.
- SUREDA, J. y COLOM, A. J. (1989). *Pedagogía ambiental*. Barcelona: CEAC.
- TILBURY, D. (2001). Reconceptualización de la Educación ambiental para un nuevo siglo, *Tópicos en Educación ambiental*, 3/7, 65-73.
- TRILLA, J. (coord.) (2002). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- VALERA, S. y VIDAL, T. (1998). Privacidad y territorialidad, en J. I. ARAGONÉS y M^a AMÉRIGO, *Psicología ambiental*. Madrid: Pirámide.
- VV. AA. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis.
- VV. AA. (1999). *Por una ciudad comprometida con al educación*, vols. I y II. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- VV. AA. (1990). *La ciudad educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- WATZLAWICH, P.,; BEAVIN, J. H. y JACKSON, D. D. (1997). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

Abstract

Pedagogy of spaces as a discourse of Environmental Education

The Pedagogy of the Spaces is a research approach proposed by the author to lay out the foundations of educational-environmental actions. This article is about the educational potentiality of the environment, based on the interdependency maintained with the individual, as one of the possible educational languages to form the Environmental Education. The proposal declares insufficient an Environmental Education laid only on knowledge and values, in procedures and attitudes, to pass to the significative and communicational weft that is established between the individual and the environment, and to emerge there the presence and the fundamental role to be plaid by the relations, the daily actions or the feelings, as components of a vector matrix, adhered to the genuine nature of the human being and the environment, and which show an educational-environmental language that is different from the traditional one.

Key words: *Pedagogy of the Spaces, Environmental Education, Interdependency.*