

# **Educación artística y ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto "art and the built environment"**

## **Environmental art education: a british case study of the "art and the built environment" project**

**ALFREDO PALACIOS GARRIDO**

Escuela Universitaria "Cardenal Cisneros", Alcalá de Henares

alfredo.palacios@cardenalcisneros.com

Recibido: 23 de enero de 2006

Aprobado: 20 de febrero de 2006

### RESUMEN:

El objetivo de este artículo es analizar y valorar el proyecto "Art and the Built Environment" (ABE), ("Arte y entorno construido"), experiencia pionera en el enfoque ambiental de la educación artística centrada en el medio ambiente urbano. Para ello se describe su desarrollo y se contextualiza históricamente en el marco socieducativo de Gran Bretaña en los setenta. Se definen sus objetivos, contenidos y métodos y se analiza su influencia en la educación artística mundial. Como conclusión se revisan y actualizan sus propuestas desde una perspectiva contemporánea, tras los cambios sufridos por la educación artística y por las ciudades en las últimas décadas.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación artística, educación ambiental, entorno urbano, materiales curriculares, currículo educativo británico.

Palacios, A. 2006: Educación artística y ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto "art and the built environment". *Arte, Individuo y Sociedad*, 18: 57-76

#### ABSTRACT

The aim of this article is to analyse and evaluate the "Art and the Built Environment" (ABE) project, which constitutes the very first experience of its kind in the environmental approach of the artistic education focused on the city. The context of the project is based on the socio-educative framework of Great Britain in the seventies. The main objectives, contents and methodology of the project are defined and the results assessed. Finally, after the changes experienced by the art education and the cities in the last decades, the influences of this project are presented in the framework of the global art education as well as the validity of the proposals from a contemporary point of view.

**KEY WORDS:** Art Education, Environmental Education, Urban Environment, Curricular Resources, British National Curriculum

Palacios, T. 2006: Environmental art education: a british case study of the "art and the built environment" project. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18: 57-76

#### SUMARIO

Introducción. 1. Contexto y antecedentes de ABE. 2. Origen de ABE. 3. Objetivos del proyecto 4. Métodos de trabajo. 5. Desarrollo y evolución posterior de ABE: la expansión de un modelo de trabajo a partir del entorno. 6. Conclusiones.

## Introducción

En este artículo presentamos un estudio de Art and the Built Environment (ABE) ("Arte y entorno construido"), un proyecto curricular que se llevó a cabo en Gran Bretaña entre finales de los años setenta y principios de los ochenta en los niveles de educación primaria y secundaria y que ha sido hasta la fecha una referencia histórica mundial en el enfoque ambiental de la educación artística. Nos gustaría contextualizar este estudio sobre ABE dentro de algunas ideas que le dan un interés renovado y que justifican, a nuestro juicio, su revisión.

En primer lugar, nos encontramos con la necesidad de reflexionar sobre las aportaciones que la educación artística puede ofrecer a la educación ambiental si pretendemos afrontar con éxito los problemas que ofrece hoy día la relación ser humano-medio ambiente. En este caso, las conexiones entre educación artística y ambiental han estado centradas de forma prioritaria en el entorno natural, habiendo estado las ciudades y el entorno construido en general en un segundo plano de interés. Sin embargo, el debate en torno a las ciudades y su problemática emerge actualmente con una gran fuerza y está generando un acercamiento interdisciplinar que une arte, arquitectura, ecología, sociología, activismo social, etc. y en el que la educación no puede estar ausente.

Por otra parte, en el tratamiento de la problemática urbana estamos asistiendo a un resurgir de ciertas cuestiones asociadas al urbanismo de los años sesenta y setenta y al interés social que despertó. Se trata de aspectos que no llegaron a ser desarrollados en toda su potencialidad y que se han retomado como retos del urbanismo actual, nos referimos a la recuperación de los espacios públicos y de la vida callejera, las posibilidades estéticas y sensoriales del diseño urbano o la participación ciudadana.

Por último, consideramos importante conocer proyectos y experiencias que han tenido una fuerte repercusión educativa desde el punto de vista histórico en países cercanos y que han generado nuevas ideas y relecturas a lo largo de los años y que, sin embargo, han encontrado poca repercusión o difusión en nuestro entorno, sobre todo si las comparamos con la resonancia de otros proyectos curriculares provenientes de lugares más lejanos como los Estados Unidos. Entendemos este artículo como una aportación al conocimiento de la

historia de la educación artística en el contexto europeo, necesario para construir una visión completa de la evolución del área y de sus posibilidades actuales.

### **1. Contexto y antecedentes de ABE.**

Gran Bretaña es un país con una gran tradición en educación medioambiental, ésta es una diferencia fundamental con nuestro país y una de las causas que explican la puesta en marcha de ABE. Para comprender el contexto en el cual surge el proyecto debemos situarlo dentro de esa tradición y más concretamente dentro del campo de la Built Environment Education, enfoque educativo que tiene sus raíces en el movimiento medioambiental del siglo XIX que surgió como una respuesta a la industrialización y la urbanización del campo inglés. A principios del siglo XX se introduce en el currículum la noción del entorno como fuente de aprendizaje dentro de lo que se entendía como social education. Desde 1945 los estudios ambientales formaron parte de las materias presentes en la formación del profesorado. Novo (1998) sitúa en el año 1968 el surgimiento de la educación ambiental en el Reino Unido, que sería en sus inicios una educación de tintes conservacionistas. A raíz de las conferencias denominadas The Countryside en 1970, surgió el Council for Environment Education que adoptó dos criterios que aún hoy mantienen su vigencia en la educación ambiental: la ampliación del concepto de entorno para englobar tanto el entorno natural, el rural, como el entorno urbano y la constatación de la necesidad del tratamiento interdisciplinar de los problemas ambientales. A principios de los años setenta existía un interés creciente por las cuestiones ambientales, fundamentalmente por las que tenían que ver con el entorno urbano.

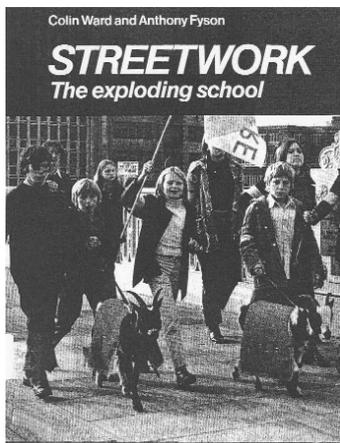
Este interés reflejaba en el terreno educativo las preocupaciones y reflexiones teóricas sobre el espacio urbano que surgieron durante los años sesenta y setenta en Europa y Estados Unidos, y que trataron el urbanismo y la arquitectura, tanto desde un punto de vista estético o formal (Norberg-Schulz, 1975; Lynch 1960), como social y político (Jacobs, 1967; Lefevre, 1969). Gran parte de estas ideas derivaban de la crítica al modelo de ciudad del funcionalismo racionalista derivado de los principios de la arquitectura moderna. Encontramos dos de estas ideas muy importantes para comprender las bases éticas y conceptuales de ABE:

\* La concepción del urbanismo como un problema estético - formal, es decir el urbanismo como arte, tal como lo defendieron en los años setenta las corrientes preocupadas por la forma y el paisaje urbano como el Townscape (Cullen 1974), y que han reivindicado lo estético como forma de la experiencia del entorno, sentado las bases del análisis visual del paisaje urbano. Dentro de esta idea, la experiencia estética del entorno es una forma de conexión con el lugar y se debe considerar prioritariamente esa dimensión del ambiente en los diseños de los espacios urbanos. En el contexto británico estas ideas han tenido un fuerte desarrollo y han impulsado el Urban Design como concepción formal del urbanismo que atiende a las necesidades espaciales de los ciudadanos sin descuidar los aspectos estéticos y simbólicos.

\* La idea de que los ciudadanos deben participar en los procesos de planificación urbana que se generó a raíz del descontento con la práctica tecnocrática y jerarquizada del urbanismo que no tenía en cuenta los intereses de los diversos grupos sociales (Sánchez, 1999). A finales de los años sesenta el gobierno británico encargó a un comité dirigido por Arthur Skeffington una investigación para estudiar los métodos más adecuados para hacer efectiva la participación ciudadana en la construcción de la ciudad. El resultado, publicado con el nombre *People and Planning* en el año 1969, recomendaba, entre otras cosas, que la educación sobre la planificación urbana debía ser "parte de la manera en la que las escuelas de secundaria hacen conscientes a los estudiantes de sus derechos como ciudadanos" y que la formación del profesorado debería incluir un "énfasis similar en estudios cívicos, incluyendo la filosofía de la planificación urbana" (citado por Adams y Ward, 1982:13).

En los años setenta la educación para el entorno construido comenzó a destacar en los currículos, situada dentro del auge de la educación ambiental. Las iniciativas curriculares se centraron en el diseño ambiental e implicaron a profesores, arquitectos y planificadores que trabajaron juntos en las escuelas. Se enfatizó la importancia de lo local y de la investigación sobre el entorno inmediato. Libros como *The Child in the City* de Colin Ward (1972), que habla de la relación de la infancia con la ciudad o *Streetwork* de Ward y Fyson (1973), que creó una palabra específica para definir el uso educativo de la calle desde la educación ambiental, son ejemplos de este campo emergente en aquellos años. También los trabajos del geógrafo Brian Goodey (1974, 1976) que en la

línea de las "nuevas geografías" proponía nuevas formas de percibir la ciudad, apelando al trabajo sensorial y emocional y con métodos que participaban de modos de conocer y experimentar propios de la experiencia estética.



Talleres de arquitectura y centros de estudios urbanos proporcionaron soporte al trabajo en las escuelas. Las diversas instituciones y organismos promovieron la creación de materiales educativos. Podemos destacar entre estos al Bulletin of Environmental Education (BEE), publicación periódica publicada en los 70 y los 80 por The Town and Country Planning Association que recogía y difundía muchas de estas experiencias. También se puede destacar el programa Architects-in-schools, desarrollado por el Royal Institute of British Architects (RIBA) (Frost, 1987), que promovía la colaboración de arquitectos en experiencias educativas en las escuelas facilitando el trabajo conjunto con los maestros para poner en práctica proyectos basados en la arquitectura.

## 2. Origen de ABE

En el terreno educativo y mirando fuera de Gran Bretaña encontramos en los años setenta las primeras aportaciones que tratan de unir educación artística y ambiental y que toman el diseño ambiental como objeto de estudio (Smith y Smith, 1970; Neperud, 1973, 1978; Mc Fee 1980). Por ejemplo, en su artículo del año 73, Roland Neperud, haciendo una revisión crítica de los planteamientos artísticos puramente expresionistas, destacaba como una de las prioridades de la educación artística, "la educación de las personas para asumir un rol crítico activo en su entorno" (Neperud, 1973:9). En el Reino Unido, además del interés medioambiental descrito, encontramos otro factor para comprender el impulso del proyecto ABE y es el interés por el diseño como objeto de la educación y las estrategias que se pusieron en marcha para potenciarla dentro del currículo como por ejemplo, el proyecto financiado por la

Fundación Gulbenkian: Design across the currículum (Steers, 2006).

El antecedente más directo de ABE fue el proyecto Front Door Project. Ideado en 1973, la propuesta inicial consistía en un programa de enseñanza de la arquitectura que involucraba a arquitectos en colaboración con los profesores y los estudiantes. La escuela en la que se puso en práctica fue la Pimlico School de Londres que entre los años 1974 y 1976 desarrolló un programa de trabajo sobre el esquema general de la investigación del entorno urbano basada en el arte. En esta escuela trabajaba como maestra Eileen Adams, que fue la que llevó el peso educativo del proyecto y que luego será una de la personas que estarán al frente de ABE y de muchas iniciativas posteriores en esta línea de las que iremos hablando a lo largo de este artículo.

Tras la experiencia exitosa de Front Door Project, entre 1976 y 1980 se llevó a cabo el proyecto Art and the Built Environment. Al frente del mismo en un primer momento estuvieron Eileen Adams y Colin Ward, este último era ya un referente teórico en educación y arquitectura debido a las publicaciones citadas anteriormente y Adams tenía tras de sí la experiencia de Front Door Project. El soporte del proyecto se confió a la Town and Contry Planning Association entre cuyos objetivos se encontraba el de acercar a los ciudadanos a los procesos de planificación urbana.

### 3. Objetivos del proyecto

El objetivo general de ABE fue el de explorar la relación entre la educación artística y la educación ambiental, buscando lo que el arte y el diseño, como formas de conocimiento y de experiencia, podían aportar a la experiencia del ambiente. Adams (1989) ha sintetizado esas aportaciones en tres puntos: mejorar la respuesta emocional al lugar, desarrollar las habilidades perceptivas y críticas y desarrollar la capacidad para imaginar cambios y mejoras en el entorno. La idea que estaba detrás de este proyecto era que la educación ambiental debe ser concebida desde una perspectiva holística e incluir la dimensión estética. Se trataba de incorporar el rango de lo cualitativo, de lo emocional y también de la creatividad al estudio del ambiente. Según Adams y Ward (1982), una educación ambiental que no contemplase estos factores es una educación ambiental incompleta: "la educación ambiental no debería implicar

solamente un conocimiento del medio físico sino que debería tratar de cómo la gente se siente en su medio ambiente, cómo éste les afecta y cómo ellos lo afectan" (Adams y Ward, 1982:21).

Concebido en principio para la educación secundaria, los objetivos del proyecto fueron (Adams y Ward, 1982):

- \* Ampliar la percepción ambiental de los estudiantes y capacitarlos para desarrollar un sentimiento por el entorno construido.

- \* Aumentar la capacidad discriminativa y la competencia para la apreciación del entorno construido.

- \* Desarrollar técnicas y materiales adecuados para alcanzar estos objetivos.

- \* Dar a conocer los resultados en una forma adecuada para la formación y guía del profesorado.

El interés del proyecto se centraba en los aspectos perceptivos y de apreciación de la arquitectura y el espacio urbano. Ésta fue una de las dificultades iniciales para la puesta en marcha del proyecto ya que estos objetivos chocaban con el modelo educativo expresionista, presente de manera mayoritaria entre los profesores de arte. Desde el punto de vista de los planteamientos curriculares de la educación artística, el proyecto se enmarcaba dentro de la orientación que en el Reino Unido se conoce con el nombre de "Estudios Críticos" (Taylor, 1986; Thistlewood, 1989), que priorizan la apreciación crítica y la comprensión contextualizada de la obra de arte frente a los planteamientos únicamente creativos o expresivos. Esta es una de las razones por las que el profesorado de arte presentó inicialmente una actitud negativa ante una propuesta centrada en el desarrollo de las habilidades críticas. La mayoría de estos profesores poseían una formación como artistas plásticos y veían el ámbito del diseño y la crítica como ajeno a sus competencias e intereses educativos (Adams, 1989). A este problema se añadía el poco aprecio que se suele sentir por el entorno construido como objeto de estudio en contraste con la visión más esteticista del entorno natural.

A la objeción de que el arte es por definición una actividad creativa y que por lo tanto el trabajo a partir del entorno debe tener como fin también la producción de obras de arte, ABE defendía un acercamiento a la

experiencia y la comprensión de las cualidades del entorno que no necesariamente debía girar en torno a la producción de obras de arte. Se reivindicaban, como objetivos de la educación artística, la comprensión y la apreciación del ambiente en términos emocionales, subjetivos, sensoriales y cualitativos.

Otra premisa inicial fue evitar desde el proyecto fomentar un modelo de "buen gusto" en la apreciación del ambiente. Todo tipo de entorno, no sólo el de alto valor artístico, es susceptible de ser estudiado entendiéndose que todos tienen algo que ofrecer a la experiencia del ambiente. Se evitaba de esta manera fomentar la producción de obras artísticas a partir del "pintoresquismo" del entorno, tratando en cambio de hacer a los estudiantes conscientes de los conflictos existentes en el entorno y de desarrollar en ellos la capacidad para emitir juicios al respecto.

Una vez finalizado el proyecto y teniendo en cuenta los objetivos señalados, los resultados debían evaluarse teniendo en cuenta las siguientes preguntas (Adams y Ward, 1982):

\* ¿Cómo se ha enriquecido la experiencia ambiental de los estudiantes?

\* ¿Se ha hecho su comprensión del entorno más profunda y compleja?

\* ¿Qué desarrollo ha habido en el vocabulario, tanto visual como verbal?

\* ¿Qué nuevas formas de pensamiento han sido sugeridas? \* ¿Qué métodos han dado mejor resultado? ¿cuáles han fracasado? ¿por qué?

#### **4. Métodos de trabajo**

ABE se concibió sobre todo como un desarrollo curricular que sirviese como guía para el profesorado. La metodología de sus propuestas se basaba en la investigación-acción y en el currículo centrado en problemas. Se elaboraron materiales y recursos didácticos como una herramienta imprescindible para la puesta en práctica del proyecto. Se desarrollaron una serie de métodos y recursos y se adaptaron otros existentes con el fin de proporcionar un material que hiciera posible el trabajo en las escuelas. Muchos de estos métodos fueron elaborados por

arquitectos y geógrafos. Adams señala como el objetivo de estos ejercicios el "ayudar a generar una respuesta emocional personal, ayudar a los alumnos a describir su experiencia, a articular sus juicios y a exponer sus puntos de vista" (Adams y Ward, 1982:37).

El punto de partida debía ser la experiencia que los niños poseen de su entorno, por lo que se comenzaba trabajando con el recorrido de casa a la escuela. Posteriormente el proyecto se introducía a los estudiantes con una serie de diapositivas preparadas por el equipo de ABE. Como ejemplo de conceptos para trabajar en el entorno se propusieron los siguientes: edificios, espacios, mensajes, vistas de las calles, rutas y caminos, puntos de encuentro, tiendas, conceptos visuales (línea, tono, color, textura, etc.), vocabulario de conceptos compositivos (balance, articulación, contraste, ritmo, simetría, etc.), barreras (físicas, visuales, psicológicas), formas naturales, personalización del entorno, etc.

A continuación y siguiendo a Adams y Ward (1982), resumiremos los puntos más importantes de la metodología desarrollada. Los tipos de habilidades que se pretendían alcanzar con el proyecto se agrupan en los siguientes niveles:

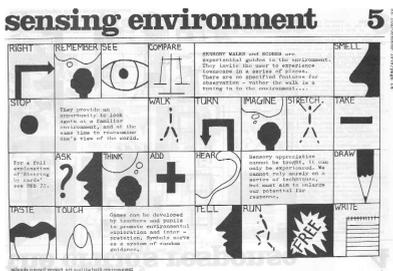
1. Percepción y experiencia del entorno
2. Lenguaje
3. Crítica
4. Diseño
5. Comunicación

#### *4.1 Percepción y experiencia del entorno*

ABE partía de una premisa y era la experiencia directa del entorno. Los estudiantes deberían experimentar y trabajar el entorno mediante el contacto físico con él. Este uso directo del medio ambiente es uno de los recursos más ricos de los que se puede disponer, pero para poder aprovechar todas sus posibilidades se deben encontrar maneras de ampliar y hacer más profundas las formas de experimentarlo y de sentirlo. En este nivel se elaboraron materiales destinados a facilitar nuevas maneras de mirar y experimentar, tratando de no priorizar únicamente la vista o el oído y promoviendo un acercamiento más emocional.

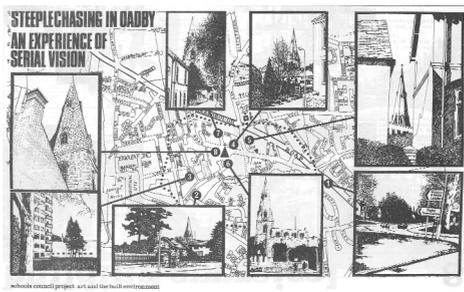
El tipo de actividad más representativo en el nivel perceptivo fueron los "recorridos sensoriales" (sensory walk). Esta experiencia se basó sobre todo en el trabajo del geógrafo Brian Goodey (1974, 1976). Los recorridos sensoriales consisten básicamente en la realización de un trayecto durante el cual se dan una serie de indicaciones o se proponen pequeñas tareas destinadas a mejorar la experiencia de ese entorno concreto desde el punto de vista perceptivo y sensorial. Algunas de estas indicaciones pueden ser:

- \* Mirar hacia arriba, mirar hacia abajo, mirar a lo lejos.
- \* Observar con detenimiento algún pequeño detalle.
- \* Caminar muy despacio o muy rápido y observar cómo afecta la velocidad a la percepción del lugar.
- \* Tocar, oler, escuchar con atención.
- \* Recoger algún objeto durante el trayecto.
- \* Dibujar algún elemento del trayecto.
- \* Encontrar algún edificio que nos guste o sorprenda, etc.



Recorridos sensoriales, tomado de BEE, nº102:14

Para superar los problemas derivados de la naturaleza desestructurada de los "paseos sensoriales", y de la dificultad que presentaban para organizar las observaciones y experiencias se realizó un



material consistente en una serie de cartas en cada una de las cuales aparece un símbolo que representa una actividad concreta (dibujar, coger algo, anotar, oler, mirar hacia algún lado, etc.). Durante el recorrido se iban utilizando esas cartas para organizar el trabajo.

Ejercicio de percepción y valoración de vistas urbanas, steeplechasing, tomado de BEE, nº102:18

## 4.2 Lenguaje

Uno de los problemas para trabajar la apreciación estética es la falta de vocabulario adecuado para describir y comunicar esa experiencia. Por esa razón uno de los propósitos de ABE fue desarrollar un vocabulario que pudiese servir para conceptualizar y comunicar tanto las características visuales del entorno como los aspectos connotativos de la apreciación. En primer lugar se ofrecieron una serie de palabras para ampliar el vocabulario de los alumnos en lo referente a las habilidades críticas. También se trabajó la elaboración de un sistema de notación simbólica para el registro de diversos tipos de información en los recorridos. Gran parte del vocabulario propuesto se basa en los conceptos trabajados por Gordon Cullen en su libro *El paisaje urbano* (Cullen 1974).

## 4.3 Crítica

La esencia de las habilidades críticas consiste en comprender aquello que constituye la base de los juicios personales y en ser capaz de explicar y comunicar estos juicios a otras personas. Los ejercicios pertenecientes a esta sección tenían como cometido clarificar los elementos de juicio y proporcionar una base para construir los criterios de valoración y evaluación. Los autores se refieren a los problemas que pueden aparecer en este terreno a la hora de definir los criterios de análisis y de evaluación que deben contrastarse entre profesores y alumnos teniendo en cuenta las diferencias en experiencias y en el sistema de valores. El esquema básico de investigación que se propuso para aplicar a un elemento del entorno consistía en:

- \* Observación detenida y desde diversos puntos de vista.
- \* Descripción de las partes, detalles, funciones y relaciones con el contexto.
- \* Establecimiento de criterios de evaluación diferentes a "me gusta" y "no me gusta".
- \* Pensar alternativas.

Uno de los elementos más importantes en el análisis del paisaje urbano son, indudablemente, los edificios. Una ficha de valoración utilizada para la apreciación de edificios fue el *Building Impact Score Sheet*, que incluía los siguientes criterios:

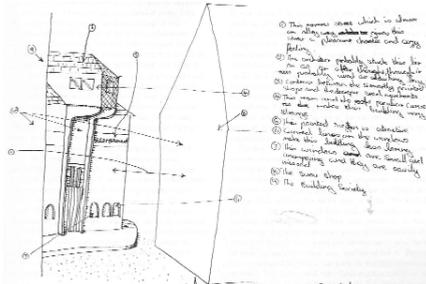
- \* Impacto del edificio en la calle.
- \* Tamaño y escala.
- \* Relación con los edificios de alrededor.
- \* Elección de materiales, texturas y colores.
- \* Pautas de diseño y detalles.
- \* Valor del espacio exterior creado por el edificio.
- \* Posible disfrute derivado de vivir o de trabajar aquí.
- \* Uso satisfactorio de las posibilidades del lugar.
- \* Apariencia general del edificio como un todo.
- \* Resistencia a las condiciones climáticas y ambientales.

#### 4.4 *Diseño*

En ABE el diseño se utilizó prioritariamente como un método de estudio. No se consideraba tan importante el objeto producido como los aspectos metodológicos (lo proyectual, la solución de problemas, etc.) y su relación con las habilidades de análisis crítico del entorno. Se planificaron actividades de diseño del entorno donde se ponían en juego un completo rango de problemas ambientales, como por ejemplo en El juego de las casas. Se trataba de una actividad en la que los estudiantes debían planificar mediante unas sencillas maquetas de papel la distribución de un grupo de viviendas unifamiliares en un terreno. La disposición tenía que tener en cuenta factores como: el sol y su incidencia sobre las casas y patios, los caminos que llevan a cada casa, el aparcamiento para los coches, los espacios abiertos que debe haber en ese terreno urbanizado. Posteriormente, los distintos grupos debían valorar las mejores soluciones propuestas.

#### 4.5 *Comunicación*

Finalmente, tras los trabajos de percepción, crítica o diseño, nos encontramos con la necesidad de mostrar, comunicar y exponer a los demás aquello que hemos analizado, investigado o creado. En ABE se hizo especial hincapié en dos medios expresivos como herramientas comunicativas: el dibujo y la fotografía. Dentro de estos dos procedimientos genéricos se emplearon también dos variantes que fueron los bocetos y las fotografías con anotaciones.



Dibujo con anotaciones (tomado de Adams y Ward, 1982)

### 5. Desarrollo y evolución posterior de ABE: la expansión de un modelo de trabajo a partir del entorno.

Una vez expuesto el planteamiento general de ABE creemos interesante analizar el modelo de trabajo que generó y la difusión de este modelo primero dentro del país y posteriormente en el resto del mundo.

Tras la experiencia de Front Door, en una única escuela del centro de Londres, ABE se puso en práctica en 10 escuelas de todo el país y a partir del año 1980 se extendió por decenas de escuelas británicas. Para ello, los distintos implicados en el proyecto inicial se encargaron de dar gran número de cursos de formación y de talleres a lo largo del país. En esos años no existía todavía el Currículum Nacional de Arte y Diseño, por lo que se trataba de un trabajo cooperativo y basado en las experiencias de los centros. Los resultados de las distintas experiencias realizadas en cada colegio encontraron un efectivo vehículo de comunicación en las newsletters de los Working Parties (grupos de trabajo). Con este nombre se denominaron las hojas informativas, en algunos casos realizadas con los medios mínimos (unas cuantas hojas mecanografiadas y en algunos casos manuscritas), que elaboraban los profesores de cada centro implicado en el proyecto y en las que se daba cuenta de la aplicación de ABE. En total se crearon 48 WP correspondientes a 48 centros.

Los trabajos que inicialmente se pensaron para secundaria se extendieron también a la educación primaria. En general, los proyectos realizados por los grupos de trabajo y plasmados en las newsletters se centran en los bloques principales de ABE: recorridos sensoriales por el entorno del colegio, análisis de espacios destacando la respuesta emocional a los mismos y la significación que poseen para cada persona, valoraciones críticas de los edificios y espacios, propuestas de mejora, estudios del patio de recreo, dibujos de observación de arquitecturas y de detalles arquitectónicos, etc. (Palacios, 2005).



Portada y página interior de la newsletter del grupo de trabajo del colegio West Galmorgan de Gales

Eileen Adams fue la persona encargada de recibir los ejemplares enviados por cada centro y de distribuir cada uno de ellos por el resto de las escuelas participantes. De esta manera, cada centro recibía un gran número de newsletter de los diferentes grupos de trabajo repartidos por todo el país, lo que servía a la vez de estímulo para el trabajo y para compartir el resultado de esas experiencias, accediendo a una información muy útil sobre diferentes actividades, ideas o métodos. Conviene destacar que durante estos años estos proyectos se desarrollaron con la iniciativa de organizaciones de profesorado y voluntarios. Todo este proceso estuvo apoyado por el Schools Council Curriculum Development y la Town and Country Planning Association, esta última asociación editaba la revista BEE, que fue dando cuenta de todo este trabajo en cada uno de sus números. Entre 1982 y 1984 esta actividad estuvo centralizada en el Royal College of Art de Londres donde Adams dirigió un curso para profesores sobre educación y diseño (Design Education Unit). La idea de ese curso era extender el diseño en todo el currículum como disciplina transversal, entendiéndose como una manera de pensar que podía aplicarse al planteamiento y resolución de problemas en muchas áreas.

El desarrollo de ABE también tuvo repercusiones posteriores en la formación del profesorado. Además de los citados cursos en el R.C.A. Adams impartió cursos de PGCE (Post Graduate Certificate in Education) para estudiantes de arte y diseño en la Universidad de Birmingham a

principios de los ochenta. Más recientemente encontramos el proyecto Site Specific (Adams y Chilshom, 1999), a través del cual se ha tratado de profundizar en la formación del profesorado a la hora de trabajar a partir del ambiente y de facilitar medios y recursos didácticos para esta tarea.

¿Cómo influyó todo este desarrollo en el currículo oficial británico? Para Adams (1998), aunque el currículo ha adoptado algunos de estos enfoques, el punto de vista predominante sobre el entorno sigue siendo el del artista y no tanto el del crítico o el del diseñador. En estas últimas décadas las políticas educativas británicas no han favorecido esta área de estudio. La educación se ha burocratizado, los enfoques interdisciplinares se han visto menos favorecidos en beneficio de una educación más especializada en las distintas materias y se ha priorizado la formación en los aprendizajes "básicos": leer, escribir y calcular.

La importancia de ABE se puede medir también por la influencia que este modelo de trabajo ha tenido en experiencias similares fuera del Reino Unido. Los países que se han visto influenciados por ABE han sido fundamentalmente Australia, Canadá, Brasil, Japón, Suecia, Finlandia o Portugal. Por ejemplo, en este último, y gracias al contacto personal entre Eileen Adams y la arquitecta Gabriela Nieto (1992), se reprodujo el esquema de trabajo de ABE de una manera muy similar a la que había tenido en Gran Bretaña, de lo que es muestra la creación de la revista *A Renasçensa Urbana e a Escola* y *Machi-Work*. En esta valoración no puede dejar de reconocerse el papel tan importante que ha jugado Eileen Adams como



promotora y difusora de estas experiencias alrededor del mundo, uno de cuyos más recientes frutos ha sido el trabajo conjunto con I. Kinoshita en Japón (Adams y Kinoshita, 2000) que profundiza en las características de la educación para la participación desde un marco intercultural.

## 6. Conclusiones

ABE ha resultado ser un proyecto muy influyente en la historia reciente de la educación artística en Gran Bretaña (Steers, 2006). Aunque algunas de sus propuestas iniciales pueden necesitar una revisión, su carácter colaborativo y abierto desarrollado por los propios educadores y alejado de los currículos oficiales, la colaboración interprofesional, el trabajo en el contexto de la comunidad o las implicaciones posteriores en la educación para la participación renuevan su interés. Sus ramificaciones se han extendido por el ámbito europeo e incluso mundial. Podemos encontrar también desde la didáctica de las ciencias sociales propuestas educativas actuales en nuestro país que guardan relaciones significativas con muchos de los aspectos aquí analizados (Bovet, 2001). Sin embargo, en más de 20 años han cambiado sensiblemente tanto las orientaciones de la educación artística como las ciudades en las que vivimos. ¿Qué validez siguen teniendo las ideas que pusieron en marcha un proyecto como ABE después de todos estos años?

En primer lugar no podemos dejar de destacar las conexiones que enlazan algunas de las ideas clave de ABE con los planteamientos de la Cultura Visual. La premisa de que todo tipo de entorno puede ser objeto de análisis y no sólo las obras de excelencia arquitectónica y el énfasis en los aspectos críticos y de significado, ya anticipaban y afrontaban, bajo el soporte de los Estudios Críticos, algunas de las ideas que se presentan hoy como propias de estas nuevas orientaciones (Steers, 2006).

Desde el punto de vista de la evolución de las ciudades la situación actual no hace sino reforzar la necesidad de abordar el estudio del medio ambiente desde la educación artística. La estandarización progresiva del medio ambiente urbano, su globalización y homogeneización, así como la escasez de políticas urbanas creativas que tengan en cuenta las necesidades de los ciudadanos en la creación del espacio público nos invitan más que nunca a aportar crítica y creatividad a partes iguales desde la educación.

Respecto a los cambios en el enfoque del proyecto desde los años ochenta hasta ahora, en los últimos años se ha ido definiendo un nuevo marco "cultural" para la educación sobre el entorno construido. Según Adams (1998), ésta no debe girar sólo en torno a los aspectos formales, sino que debe integrar las cuestiones culturales relacionadas con cómo elegimos vivir y con qué valores representa la manera en la que damos forma y controlamos nuestro entorno. Existe por lo tanto una necesidad de que los estudios sobre el entorno tengan en cuenta los contenidos sociales, culturales e interculturales. Pedagogía Crítica, Cultura Visual, Teorías Ecológicas y nuevos planteamientos del arte público han venido redefiniendo el acercamiento al entorno construido y han propuesto en los últimos años puntos de vista desde los que reconsiderar críticamente los modelos que rigen nuestra relación con el ambiente (Palacios, 2005).

Los conceptos de sostenibilidad y de participación se han destacado como referenciales. Conseguir ciudades y comunidades más sostenibles y desarrollar las habilidades y mecanismos apropiados para la participación en pro de esa sostenibilidad se ha convertido hoy día en todo el mundo en los objetivos de proyectos que unen diseño ambiental, urbanismo, arte, ecología y educación, tanto en marcos formales como en marcos no formales. En este sentido, el objetivo de la participación no sólo no está desfasado sino que adquiere una validez renovada desde las propuestas del urbanismo actual. Contribuir a la educación de una ciudadanía con un mayor sentido del lugar, capaz de desarrollar una visión más crítica y más creativa sobre los espacios en los que se desarrollan sus vidas sigue siendo un reto educativo y un camino para hacer posible la construcción de la ciudad como un proyecto compartido.

## BIBLIOGRAFÍA

Adams, E. 1989: "Learning to see". *Journal of Art & Design Education*, 8 (2) 183-186.

Adams , E. 1998: "Built Environment Education" y "Built Environment Education: A National Focus", en *Streetwise*, (35)

Adams , E. y Chilsholm, T. 1999: "Art, design and environment: a

programme for teacher education". *Journal of Art & Design Education*, (18), 337-344

Adams , E. y Ward, C. 1982: *Art and Built Environment: a teachers approach*. London, Longman

Adams , E. y Kinoshita, I. 2000: *Machi-work: education for participation*. Tokyo, Fudosha. UK , Trentham Books.

Bovet, M. 2001: "El paisaje urbano de la ciudad histórica o la historia del paisaje de la ciudad". En *Iber*, (27), 7-16

Cullen, G. 1974: *Paisaje urbano*. Barcelona. Blume-Labor

Goodey, B. 1974: *Urban Walks and Town Trails: Origins, Principles and Sources*, Research Memorandum 40, Birmingham, Centre for Urban & Regional Studies, University of Birmingham.

Goodey, B. 1976: *Urban Walks*. London, London, British Tourist Authority

Jacobs, J. 1967: *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid. Península

Lefevbre, H. 1969: *El derecho a la ciudad*. Barcelona. Península.

Mc Fee, J. y Degge, R. (1980): *Art, culture, and environment: A catalyst for teaching*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt

Neperud, R. 1973: "Art education: Toward an environmental aesthetic". *Studies in Art Education*, 26(3): 6-10

Neperud, R. 1978: "The what and why of environmental design education". *Studies in Art Education*, 31 (4): 4-7

Norberg-Schultz C. 1975: *Existencia, Espacio y Arquitectura*. Barcelona, Editorial Blume.

Novo, M. 1998: *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid. UNESCO. Universitas.

Palacios, A. 2005: *La comprensión del entorno construido desde la educación artística. Una propuesta para educación primaria y formación inicial del profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid

Sánchez, I. 1999: *Introducción al urbanismo*. Madrid. Alianza Editorial

Smith, R.A. y Smith C.M. 1970: "Aesthetic and environmental

education". *Journal of Aesthetic Education*, 4(4), 125-140

Steers, J. 2006: The ever expanding art curriculum - is it desirable, manageable and sustainable? Ponencia en el 2006 InSEA Congress, Viseu, Portugal.

Taylor, R. 1986: *Educating for Art, Critical Response and Development*. London.

Thistlewood, D. (Ed.) *Critical Studies in Art and Design Education*. London. Longman

Ward, C. 1978: *The Child in the city*. Architectural Press Ltd., London

Ward, C. y Fison, A. 1973: *Streetwork. The exploding school*. London and Boston, Routledge & Kegan Paul.