

Análisis de la Educación Ambiental en la Universidad

F. MARTÍN MOLERO

RESUMEN

Los problemas ambientales aumentan, las medidas para frenar los presentes y evitar males mayores no terminan de adoptarse. Y, así, ¿será posible evitar el pronóstico de Felger sobre la posible desaparición de la especie humana, dentro de cien años?

La necesidad de tomar medidas, entre otras, de educación ambiental queda clara a partir de 1972. Poco después (1975, 1978) se explicita cómo puede integrarse «la educación ambiental en la universidad».

Pues bien, el propósito de este artículo es dilucidar el *status quo*, a la luz de las orientaciones internacionales y de los pasos dados por la universidad española, mediante un análisis crítico y reflexivo sobre las acciones emprendidas, con vistas a tomar conciencia de la situación actual, estimulando un debate que lleve a la consideración de nuevas alternativas. Se parte de la esencia del propio concepto «educación ambiental» y se consideran los problemas e ingredientes políticos e incluso utópicos de la propia educación a fin de evidenciar unas conclusiones que no abriguen mucho optimismo.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental, interdisciplinariedad, formación universitaria, cambio de currículum, formación inicial, formación de especialistas.

SUMMARY

While environmental problems increase, measures to solve present problems or prevent future ones are not taken seriously. Thus, will it be possible to avoid Felger's prognosis about the extinction of human life within one hundred years?

As from 1972 it becomes clear the need to adopt measures in order to protect the environment among others educational. Later (1975, 1978) the International

Strategy shows a set of actions for integrating environmental education in the university.

The purpose of this work is to find out the *status quo* at the Spanish university by a critical and reflective analysis upon actions adopted so as to awake consciousness about the real situation and to stimulate discussion to adopt new ones. The article considers the very essence of «environmental education» and the problems and difficulties for coming into practice including political and utopic ingredients so as to establish evidences which are not very optimistic.

KEY WORDS: Environmental education, interdisciplinarity, university training, curriculum change, initial training, specialist training.

RÉSUMÉ

Les problèmes de l'environnement croissent, par contre les solutions pour les résoudre ou en éviter de nouveaux ne sont pas prises au sérieux. ¿Sera-it-il possible d'éviter l'extinction dans un siècle de la vie humaine? Felger pense que non.

La nécessité d'adopter diverses solutions éducatives devient claire depuis 1972. Et le Programme des Nations-Unies pour l'Environnement (1975, 1987) explicitement dit qu'il faut intégrer l'Education Environnementale à tous niveaux du système éducatif.

Le but de cet article est de faire une analyse de la situation actuelle pour mieux connaître l'intégration de l'éducation de l'environnement au niveau de la formation universitaire en Espagne. On réfléchira sur les actions et mesures mises en oeuvre à l'université pour prendre conscience de la situation actuelle aussi bien que pour stimuler un débat sur des alternatives nouvelles. On part du concept d'éducation environnementale pour considérer tous les problèmes et composants de l'éducation inclus les ingrédients politiques et utopiques à fin d'arriver à des évidences comme conclusions pas très optimistes.

INTRODUCCIÓN

Parece que el ser humano advierte las consecuencias que algunas de sus actividades causan sobre el medio ambiente hace más de cien años. Y entendiendo el medio en sentido amplio y, no exclusivamente como medio natural o físico, por lo menos hubo de advertirlo la primera vez que ideó la guerra como el método para dirimir las diferencias intra-especie. Y, sin embargo, el ser humano no adopta cambios en su comportamiento, ni siquiera una revisión acerca de sus actuaciones inadecuadas, las que más degradan su medio, a fin de articular medidas preventivas y resolutivas. El pronóstico de Felger (Cfr. Voight 1969, 1971) que dice textualmente: «*en nuestro planeta seguirá habiendo vida durante millones de años, pero el hombre quizá haya desaparecido dentro de cien años*» como, todavía, no despierta

credibilidad tampoco conlleva acciones en el sentido de reflexionar sobre las actividades o comportamientos de la especie humana durante su vida en la Tierra.

Esta consideración introductoria, a propósito de la educación ambiental, viene a subrayar el sentido y valor trascendente de la acción humana en su estar en el mundo y relacionarse con él. Pero, sobre todo, quiero destacar la trascendencia de la acción como componente esencial del concepto «educación»; ya que, la degradación no es consecuencia de los pensamientos, en tanto que pensamientos, si no fuera porque muchos de éstos llegan a convertirse en ejecuciones o acciones concretas desatinadas. Este ingrediente sustancial viene reconocido por la literatura educativa de todos los tiempos, desde los griegos, quienes en su alto concepto de la educación integral comprendían un proceso de crecimiento de todas las facultades educables del ser humano. Concepto que ya he analizado en otros trabajos (Cfr. Martín Mole-ro 1988): facultades intelectuales, actitudinales y de ejecución o acción física. Y no se puede hablar de «educación ambiental» sin considerar que dicho concepto es sustantivamente eso: «**educación**». La adjetivación «**ambiental**» entraña —a mi juicio— un elemento crítico viniendo a resaltar, sobre todo, que el escenario de las acciones humanas, su hábitaculo el planeta Tierra, se deteriora precisamente a causa de dichas actividades irracionales; pues, como afirma Voigt (1971: 11):

Siempre que el hombre, en el curso de su historia, intervino en la estructura viva de su ambiente, conformándolo y destruyéndolo, vulneró reiteradamente una ley que rige para él como para todo ser vivo: la ley del equilibrio.

Las evidencias que atestiguan esta vulneración del principio ecológico han sido descritas ampliamente por muchos autores, algunos con escalofrantes relatos, otros con datos no menos inquietantes y, otros en fin, apoyando los relatos en datos, véase, por ejemplo: *The earth report* (1988). Las conclusiones apuntan todas a la globalización con redes inter-dependientes de los problemas ambientales. De tal manera que, hoy, ya parece ser más creíble que el «principio ecológico» rige, también, para la especie llamada racional, que, justamente, es la que lo puso en riesgo; quizá, sin reparar en que con ello ponía en riesgo su propia supervivencia.

Hoy, la investigación bio-médica estudia infinidad de factores de riesgo tanto del medio físico como del medio social, así como del medio creado por el hombre (Peña, 1989: 14 y sigtes.). El medio ambiente es entendido por este autor en sentido amplio, coincidiendo en la misma diversificación de los tres universos, que yo misma había descrito (1988: 179).

Sin embargo, desde la concepción bucólica y ecologista que muchos sostienen parece que ni la guerra y sus efectos, ni la marginación o la inseguridad y sus causas tienen demasiado que ver con la «educación ambiental»; cuando, parece más verosímil, que si los seres humanos no mantienen una relación armónica con su entorno puede que ello sea sólo un síntoma de que la relación que mantienen consigo mismos en su fuero interno tampoco lo sea. En cuyo caso el deterioro del medio ambiente puede bien ser un reflejo de la insatisfacción y la infelicidad interna que padecen algunos individuos en particular y la especie humana en general. De

tal manera que cargar el énfasis en lo «ambiental» viene a destacar la relación del ser humano con la naturaleza, relegando a un segundo plano la relación de éste consigo y con el resto de colectivos humanos. Hecho que supone falta de perspectiva para comprender el concepto de la propia educación ambiental; porque, entonces, estamos confundiendo lo sustantivo con su adjetivación. Y, así, vendría a ser más **ambiental que educación**; pero con otro agravante: el de restringir lo ambiental a una parte del medio ambiente y no al «entorno» que designa «todo» lo que nos rodea. Y no porque la «**sociosfera**» disfrute de mayor salud que la «**biosfera**», suponiendo que la vida de aquélla pueda verse desligada de ésta.

El ser humano históricamente falló en varios frentes, que incumben a la educación: en su **capacidad intelectual y su racionalidad**, no considerando las consecuencias de su actividad. En sus **afectos y actitudes** hacia sí y hacia los otros, incluyendo todos los seres animados e inanimados. Pero, sobre todo, falló en su **voluntad para actuar** y en la **actuación misma** y así reza el aforismo clásico: «veo lo mejor, lo apruebo y sin embargo hago lo peor». Sin duda por tratarse de las facultades específicamente humanas que competen a la educación, ésta se invocó, junto a otras medidas, a fin de frenar el deterioro ambiental, de dónde la adjetivación. Sin embargo, al resaltar la educación ambiental el papel y cometido de la **educación integral**, en la materia que le es propia, viene a implicar una crítica contra el propio sistema educativo. O sea contra la educación anterior y vigente, pues ¿cómo de haber funcionado en el transcurso de la Historia la educación integral se llega a una situación de emergencia?

Por actuar con el principio del rearme moral, que propuso su creador Frank Buchman, implícito en la pedagogía del ejemplo, habré de partir del entorno próximo, es decir, de nuestro país. En mis reflexiones, como en las de otros autores, hay que contar con que el estudio de los asuntos humanos es siempre controvertido, por cuanto que cada cual los entiende a su manera, los ve desde su óptica, los analiza según su criterio, los fundamenta conforme a su capacidad de enjuiciamiento, experiencia y su visión del hombre, del mundo y de la vida. Esto sin contar con los ante-ojos de la propia idiosincrasia personal, su propia hemeneútica y sin tomar en cuenta otros informadores mediáticos como son las fuentes analizadas, el valor, relevancia y pertinencia de las mismas. Porque los —ismos: sociologismo, filosofismo, biologismo, psicologismo, etc, y ecologismo, ya han tenido lugar. La Historia de la Educación así lo demuestra; ya que, al parecer, no transcurre para enriquecer nuestra experiencia aprendiendo de ella. Los llamados «—ismos» o absorciones de unas disciplinas por otras se promueven de distintas maneras:

- 1) El interés que tiene la educación para la sociología, la política y otras disciplinas;
- 2) La importación de especialistas —como bien apunta Schön (1992: 22)—.
- 3) Por la inoperancia o ineficacia del propio sistema educativo en su tarea específica.
- 4) La relación entre las diferentes disciplinas a fin de comprender los complejos problemas humanos.

Sin embargo, resulta evidente que estas usurpaciones o extralimitaciones no promueven la interdisciplinariedad, sino que la dificultan sofocando el desarrollo equilibrado de la teoría de la educación, en este caso; ya que la interdisciplinariedad presupone la existencia de las disciplinas.

Entre las cuestiones básicas, que pretende dilucidar este artículo, figura la siguiente: ¿qué metas se han propuesto en materia de educación ambiental y de modo concreto en la formación universitaria? Mis reflexiones intentan, de una parte, resaltar algunos puntos conflictivos con vistas a suscitar la discusión y el debate inter-disciplinar; y, de otra, analizar críticamente la situación de nuestro país, con las evidencias que muestran los hechos, tratando en la medida de lo posible de apuntar algunas alternativas si hubiere lugar. Las cuestiones las examinamos a la luz de la doctrina internacional sobre la materia que, por la enjundia de sus planteamientos, me parece objetivamente válida y valiosa, en nuestra época postmoderna saturada de consumismo y otros problemas, vacía de valores y desarraigada de su propio contexto histórico (Cfr. Connor, 1989).

Y limitando el análisis al contexto de nuestro país, por la justificación ya anticipada, los principales interrogantes que pretendo examinar, además del planteado más arriba, giran en torno a los siguientes ejes: ¿Cómo se ha integrado la educación ambiental en la formación universitaria? ¿Qué problemas encuentra la integración de la educación ambiental? ¿Qué eficacia presume? Y ¿Qué tipo de logros y/o evidencias existen para justificar una provisional valoración de la citada integración?

MARCO TEÓRICO GENERAL DE REFERENCIA

La necesidad de adoptar medidas educativas, junto a otras que permitan un giro importante en las relaciones del hombre con su medio, se califica de urgente. Así quedó claro a partir de los años 1970, por lo menos, en lo referente a la crisis ambiental.

Recordando la doctrina internacional sobre el tema el primer apunte del *Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA)* se remonta a 1972 en la Conferencia de Estocolmo, que expresamente recomienda a los organismos competentes adoptar los pasos conducentes en tal sentido:

... to establish an international programme in environmental education, interdisciplinary in its approach, in school and out of school, encompassing all levels of education and directed towards the general public, ...

Nótese cómo si la educación ambiental ha de afectar a todos los niveles del sistema educativo, expresamente, por tanto, se recomienda su incorporación a la enseñanza universitaria.

La misma Declaración de dicha Conferencia, en su principio 19, claramente recomienda «la acción». Y, tres años más tarde, la UNESCO y el debutante Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) proponen el PIEA (1975). Otros dos eventos internacionales fortalecieron el marco teórico del

programa con gran ímpetu doctrinal: La Conferencia de educación ambiental de Tbilisi (1977) en Georgia, y el Congreso Intergubernamental de Moscow, once años más tarde, que se alza con la *International Strategy for Action in the field of Environmental Education and Training for the 1990s* (ISEE 1987). En la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien (1990) en Thailandia, el PNUMA promueve el principio de la alfabetización ambiental —*environmental literacy*— como un elemento indispensable de la campaña por la alfabetización universal para el año 2000 —*universal literacy*— según informa Atchia (1995: 43).

Los nueve objetivos que propone la Estrategia Internacional de Educación Ambiental son los siguientes (ISEE, 1987):

1. *Access to information*
2. *Research and experimentation*
3. *Educational programmes and teaching materials*
4. *Training of personnel* (*)
5. *Technical and vocational education* (*)
6. *Educating and informing the public*
7. **General university education** (*)
8. *Specialist training* (*)
9. *International and regional cooperation*

Se podría argumentar que todos estos objetivos, directa o indirectamente, quedan dentro de las metas de la educación universitaria, por cuanto que se ven influenciados por esta institución. Ya que, como resulta evidente, o bien se refieren a la formación que ésta prodiga, o bien a los que formados en ella forman a otros y/o realizan actividades en los diferentes campos. Sin embargo, como he propuesto en la introducción, no pretendo examinar, el *status quo* de todos ellos; sino sólo los más directamente afectados por la «*formación general universitaria*» (*). Esto es, la formación de especialistas (*), la formación del profesorado (*) y ciertos ámbitos de la formación técnica y vocacional (*), cuya educación es directamente imputable a la institución encargada de su formación inicial, que es la universidad.

En efecto, la formación general universitaria, hoy, se encarga no sólo de la formación de especialistas, sino también, de la formación del profesorado y en muchos casos de la formación técnica y vocacional, i.e.: escuelas de arquitectura técnica, de enfermería y trabajo social por poner sólo algunos ejemplos. Pero, veamos seguidamente un poco más en detalle ciertos aspectos de la educación superior; si bien, la educación del ser humano se entiende como un proceso continuo integral e integrado, que atañe a todas las etapas de su existencia.

MARCO ESPECÍFICO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

En 1972 se recomienda que la educación ambiental aplique a todos sus niveles y, por tanto, también al universitario. Pero, específicamente, desde la Confe-

rencia de Tbilisi, en 1977, se propugna la educación ambiental como «base de todos los cursos de especialización, ... conocimiento metódico de los ecosistemas ... y de los factores socio-económicos que rigen las relaciones humanas con el medio.»

Nótese cómo los factores sociales y económicos, que según el criterio de los especialistas en dichas materias, son muchos y complejos en sus interdependencias han de ser tenidos en cuenta,

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA «FORMACIÓN GENERAL UNIVERSITARIA»

La Estrategia Internacional de Educación Ambiental, una década después, precisa más sobre el objeto de la «educación general universitaria» y el sentido de la «educación general ambiental» especificando el propósito en los siguientes términos (ISEE, 1987: 25):

More effective incorporation of the environmental dimension into general university education through the development of study programmes, teaching materials and training, and through the establishment of appropriate institutional machinery.

El objetivo no admite dudas respecto a la integración de la educación ambiental en la formación general universitaria. Quiero decir, que no distingue entre qué facultades o carreras han de tomar el protagonismo en dicha integración, pues la formación general universitaria se entiende y extiende a todas las facultades sin distinción alguna. Por tanto, en la medida en que la formación inicial del profesorado y la de los diferentes profesionales, especialistas en otros campos, participa de la formación general universitaria, implícitamente, se entiende que la educación ambiental debería formar parte de los respectivos currícula de formación.

Mas los escollos que encuentra la mencionada incorporación son varios, algunos inherentes a la propia estructura organizativa de la universidad y, por tanto, difíciles de abordar. Pues, ello dependería de algún tipo de consenso entre las autoridades académicas. Estas habrían de demandar los cambios de la administración. Tal vez, por esto la propia Estrategia Internacional (págs. 25 y 26) propone las siguientes acciones para conseguir dicho objetivo:

Action 1: Developing the awareness of academic authorities

Action 2: Development of study programmes

Action 3: In-service teacher training

Action 4: Institutional intra-university co-operation

La Estrategia Internacional analiza, asimismo, algunas de las posibles dificultades que suelen darse en las diferentes universidades, como excesiva compartamentalización, falta de receptividad en el profesorado universitario para la implantación del método inter-disciplinar o multidisciplinar. Asimismo, cuenta

entre las dificultades el escaso número de planes de estudio y programas que integran la educación ambiental o el estudio de la problemática medioambiental; entendiéndolas en el actual sentido de término, concernientes a la formación general universitaria. O, lo que es lo mismo, la que cursan todos los estudiantes de cualquier facultad y de todas sin excepción. Si bien, en este planteamiento se incluye la formación del profesorado, técnica y vocacional, cuya formación depende de la universidad; sin embargo, la Estrategia resalta objetivos específicos encaminados tanto a estos campos cuanto a la formación de especialistas, según se puede observar en los objetivos, presentados de manera textual más arriba, y que hemos destacado con (*).

Pero las dificultades que entraña el planteamiento de las acciones que propone la *Estrategia Internacional* son enormes, por cuanto que afectan a la propia institución universitaria, que —como se retroalimenta a sí misma— es siempre reacia a los cambios. Veamos, cómo quedan en algunos interrogantes las acciones propuestas por la citada Estrategia, porque las respuestas a dichas preguntas resultan obvias por ser de todos conocidas: ¿Quién concientia a las autoridades? O ¿cómo se concientia al poder?, ¿Quién diseña los planes de estudio y los programas de formación?, ¿Cómo funciona la formación inicial del profesorado universitario?, ¿Cómo funciona la educación permanente del profesorado universitario?, ¿Quién flexibiliza la burocratización de la universidad?, ¿Quién cambia la normativa estructural de la institución universitaria?

Estas cuestiones hablan por sí solas de la dificultad de despejar el interrogante de hoy para mañana y, por ende, de los problemas que encuentran las acciones para cobrar vida o concienciación ambiental, en la universidad. De modo que a Lawrence (1972: 17) no le falta razón cuando dice que «*the wheels of education have moved slowly, through the centuries*» a juzgar por cómo funciona la educación universitaria.

En primer lugar porque, si todas las instituciones se resisten al cambio, la universidad institución centenaria, donde las haya, vela con especial celo su ámbito de acción pese a nuevas normativas. En este sentido, oír decir a un sabio profesor, que la universidad «cambia para no cambiar», siendo así que ésta debiera liderar los cambios sociales. Sin embargo, son éstos junto a los cambios tecnológicos los que vienen a evidenciar el ritmo al que camina la universidad.

En segundo término, porque aunque algunos profesores, que por su especial circunstancia, no comparten en absoluto la situación de la universidad, éstos constituyen una minoría sin fuerza en decisiones relevantes a cambios, que se adoptan por mayorías.

Tercero, porque los métodos de enseñanza en la universidad se hallan condicionados, muchas veces, por las propias estructuras esclerotizadas en tiempos pasados. Los problemas que conlleva la práctica de la inter-disciplinariedad en la institución universitaria, que debiera promoverla, se asemejan a una carrera de obstáculos; estas dificultades no me las han contado, las conozco por propia experiencia. Pero al respecto ya me he propunciado en otro lugar (Martín Molero, 1996).

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS

En tanto en cuanto la formación inicial de especialistas —*specialist training*— en diversos campos científicos y tecnológicos compete a la universidad, ésta debería de integrar la educación ambiental, también, en los estudios de especialización y no sólo en la formación general universitaria. Y, de aplicarse a todos los especialistas, única manera en que podrá extenderse a todas las profesiones y ciudadanía en general, entonces, debería de incorporarse o encontrarse ya integrada en los estudios de todas las licenciaturas, así como en los cursos de postgrado. ¿Cómo promover una concienciación en todos los profesionales sobre la problemática ambiental y la necesidad de comprender el impacto de las actividades humanas sobre el medio ambiente?.

Pues bien, los estudios de post-grado vienen ofreciendo cursos opcionales para los estudiantes más interesado por temas ambientales, por ejemplo el Instituto de Ciencias Ambientales (IUCA) de la Universidad Complutense los viene organizando desde 1980, década en la que se inician también en otras universidades.

En este sentido la *Estrategia Internacional* (ISEE, p. 27) para promover la formación ambiental científica y técnica de especialistas propone las acciones siguientes:

1. *Promoting specialized scientific and technical environmental training*
2. *Further training for professionals*
3. *Training through research*
4. *Development of suitable study programmes*
5. *Strengthening regional training capacity*

Si entiendo bien los términos de la *Estrategia Internacional*, en este capítulo, la educación ambiental no parece que aplique, únicamente, a nuevas licenciaturas o carreras en ciencias ambientales; sino que aplicaría por igual a las especialidades ya existentes, que hasta ahora han sido y todavía son responsables de las intervenciones relacionadas con el medio ambiente natural y humano. Este parece ser el espíritu de la Estrategia, pues su letra dice que las medidas para mejorar la formación de especialistas en disciplinas concernientes al medio ambiente consisten esencialmente en actualizar los «*programas existentes en la educación*» así como en la «*creación de otros a todos los niveles*».

Sin embargo, el plan de formación universitaria en nuestro país, pese a la reforma, no ha considerado la mejora incorporando la educación ambiental a los planes existentes. Se ha centrado, casi exclusivamente, en la creación de las licenciaturas en ciencias ambientales; asunto que no precisaba de la reforma, puesto que son planes *ex novo*. En la actualidad funcionan licenciaturas en ciencias ambientales en ocho universidades, a saber:

- Universidad Autónoma de Barcelona *
- Universidad Autónoma de Madrid *

- Universidad de León *
- Universidad de América *
- Universidad de Córdoba
- Universidad de Alcalá de Henares
- Universidad de Alfonso X el Sabio
- Universidad de Gerona

La Universidad Complutense de Madrid desarrolló su plan de estudios concerniente a la licenciatura en ciencias ambientales, durante el curso 1995-96. Y, si bien, se esperaba que entrase en funcionamiento durante el curso 1996-97, lo cierto es que no ha comenzado.

En los planes de estudio de las cuatro primeras universidades (*) se incorpora la educación ambiental, eso sí como materia optativa; lo que quiere decir que puede no ser cursada por todos los licenciados. El plan de estudios de la universidad de Barcelona contempla la educación ambiental como una «salida profesional»; mas, ésta disciplina no aparece entre las materias troncales de dicho curriculum de formación. Y ¿qué viene a implicar este hecho?: ¿que no es necesaria una buena base formativa en la materia?, ¿que el futuro de la educación ambiental se consagra como una materia más y no como un derecho básico?. Se infiere que ambas cosas, pero ¿cómo encaja este servicio educativo con el derecho de todos a recibir una educación general y básica actualizada, acorde a los tiempos en los diferentes niveles del sistema educativo? Acaso ¿creando una especialidad puede la «educación general ambiental» llegar a todos los ciudadanos en los diversos niveles de su formación? ¿Cómo podrá ser eficaz esta medida llamada educación ambiental?. Eso suponiendo que se aplique el concepto «educación ambiental» según lo expuesto más arriba y no sólo como aumento de conocimientos compartimentalizados. Pues, ya se sabe que, a veces, los que atentan contra el medio ambiente no lo hacen por falta de conocimientos.

Por tanto, respecto de la formación de especialistas algunos pasos se han dado. Pero, de ahí, a que hayan sido en la correcta dirección o en consonancia con las acciones que propugna la *Estrategia Internacional* más que dudas lo que hay son evidencias, que demuestran que el discurso teórico de la «educación ambiental» no encuentra su co-relato o realización en la práctica. Entre otras cosas, porque más que nuevas materias lo que se precisa es una reformulación de las existentes, actualizada y adecuadamente, de tal modo que sintonicen con las necesidades de la situación real de los problemas vitales, así como una adecuada coordinación para comprender las causas y efectos que desencadenan ciertas actividades humanas, amén de actuar generacionalmente con la pedagogía del ejemplo.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado —*training of personnel*— asimismo, depende de la universidad. Y, dicha formación se extiende a todos los niveles: profesorado

universitario, de secundaria y de primaria, así como al personal de otros ámbitos de la llamada formación técnica, vocacional y de la educación no-formal o educación social; en definitiva de todos los que reciben su formación inicial en la universidad.

Mas no por ser la formación del profesorado «un factor clave» en la incorporación de la educación ambiental a todos los niveles del sistema educativo formal y no formal la universidad ha extremado su atención a esta competencia. Al menos, no existen evidencias —a mi juicio— de que la universidad proporcione a estos profesionales adecuada formación inicial en educación ambiental.

La Estrategia Internacional, en este sentido propone acciones encaminadas para conseguir dicha formación. Las acciones inciden en promover una adecuada integración de la educación ambiental tanto en la formación inicial —*preservice training*— cuanto en la formación permanente —*inservice training*— así como en los materiales y recursos que se empleen.

En términos generales, en nuestro país, se pueden constatar ciertos pasos, sobre todo en los últimos años. Sin embargo, igualmente es constatable la lentitud e inadecuación con que se mueve el engranaje de la institución universitaria, por lo menos, a la hora de introducir cambios en materia de educación ambiental. Pero, veamos cómo evolucionan los acontecimientos.

La recomendación de los expertos de Belgrado, que se alza con El Programa Internacional de Educación Ambiental, en 1975, cuyo concepto ya quedó claro, en los siguientes términos (Atchia, 1995: 42):

«a citizenry that is aware of, and concerned about, the total environment and its associated problems and that has the knowledge, attitudes, motivations, commitments and skills to work individually and collectively towards solutions of current problems and prevention of new ones».

Este concepto no parece que se entendiera así, en nuestro país, a juzgar por el funcionamiento de la universidad como institución y por las primeras manifestaciones que sobre educación ambiental se producen, que comienzan a aparecer casi una década después, al margen de los centros encargados de la formación inicial del profesorado.

De las bases doctrinales que sienta la Conferencia de Tbilisi, en 1977, no se puede tampoco afirmar que, en nuestro país, la universidad como tal institución tenga información suficiente, que no ya formación.

Rozando la década de los 1980 se advierten todavía escasos trabajos en español sobre educación ambiental. Y, en todo caso llama la atención que los primeros trabajos sobre la materia no aparecen ni en los centros de formación del profesorado ni de las facultades de educación. Este dato es altamente significativo, por cuanto que a dichos centros incumbe la responsabilidad de la formación inicial del profesorado. Es más, salvo raras excepciones, las primeras actividades, llamadas de educación ambiental no las impulsa, directamente la universidad ni el ministerio de educación; sino que las promueve el, entonces ministerio de obras

públicas y urbanismo (MOPU) y/o por iniciativa de los ayuntamientos y otras instancias.

La *Estrategia Internacional y Formación* (ISEE) en 1987, propone ya una doctrina consolidada de educación ambiental. Pero, todavía hoy, no es del dominio ni de los centros de formación del profesorado ni de las facultades universitarias, sino de ciertos especialistas. Y, cabe preguntarse, ¿no tenía noticia el ministerio de educación de todos estos informes internacionales?.

Y de ser —como se presume positiva la respuesta— ¿por qué no divulgaba la información haciéndola llegar a las universidades, facultades y departamentos de formación del profesorado y al propio profesorado en ejercicio, o bien, a través de los medios de comunicación de titularidad pública? ¿No habría sido la vía más directa para concienciar al profesorado? Acaso ¿no se consideró al profesorado capacitado para entenderla y actuar en consecuencia? Teniendo en cuenta que los profesionales de la enseñanza constituyen la última instancia responsable, o la primera —según como se mire— para implementar la educación ambiental. El profesorado, por derecho y deber, ha de estar, si no formado —educado ambientalmente— por lo menos, informado. Luego, ¿a quién corresponde facilitar la información?

Pues bien, pese a la reforma educativa, habida en la década de los 1980, no se puede, hoy, afirmar que la educación ambiental se haya integrado en la formación del profesorado; es decir, ni en su formación inicial, que es obligatoria y depende de la universidad, ni en su formación permanente que no es obligatoria.

Por lo que respecta a la formación permanente del profesorado los pasos no son más decididos y eficaces que los que se aprecian en su formación inicial. Sin embargo, algunos profesores por diferentes cursos han podido acceder a cierta base formativa, como lo demuestra la investigación de Santiesteban (1996) y la integración de incógnito en otros cursos o programas (Sevillano G.^a/Martín-Molero, 1990 y 1992 a 1997).

Una investigación doctoral a punto de cerrarse (Rivas Sanchez, 1997) vendrá a clarificarnos diversos extremos sobre cómo se viene integrando la educación ambiental en la formación inicial del profesorado. Estudia la autora 50 programas, supuestamente, de educación ambiental procedentes de 19 universidades de nuestro país. Y si bien estos datos indican que se vienen produciendo cambios, ahora, resta por evaluar el sentido y valor de los mismos. Porque no siempre los cambios suponen una mejora respecto de la situación que se cambia. Sin embargo, algo parece que se mueve.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIOS

Y los nuevos planes de estudio universitarios, que se desarrollan en torno a los 1990, han perdido una oportunidad histórica de actualizarse a la altura de los tiempos. Lejos de incorporar la educación ambiental, por ejemplo: reformulando los

contenidos de las diversas materias adecuadamente, las universidades han optado por la creación de otra materia. De modo que, aquéllas que han adoptado la educación ambiental como materia, que tampoco son todas, lo han hecho dentro de un dossier muy amplio de materias optativas o de libre configuración. ¿Cómo llegará la educación ambiental, por semejante procedimiento, a los estudiantes que tienen derecho a esta formación, que son todos?

Las materias de peso, por lo menos, son troncales. En cambio la educación ambiental, salvo alguna excepción, tiene el rango de optativa o de libre configuración, cuando no de apéndice menor dentro de las materias curriculares de los nuevos planes.

Sin embargo, las orientaciones de la *Estrategia Internacional* ya hemos visto que la entienden dentro de la «*formación general universitaria*». ¿Cómo probará la educación ambiental ser una medida eficaz si no se imparte adecuada y generalizadamente a todos los estudiantes? ¿Cómo se podrá justificar que las acciones emprendidas en nuestro país hayan dado en el blanco de la educación ambiental? Claro que, a lo mejor, que sería lo peor, dichas acciones no lo pretendían.

Algunas cosas sí parecen ir quedando claras: Una, que la educación ambiental, cada cual la entiende a su manera, por lo general, manera reduccionista referida sólo al medio natural. Dos, que no se cree, de hecho, en el valor de la educación ambiental como medida eficaz para frenar el deterioro que sufre no sólo el medio natural, sino también el medio social y artificial. Tres, que la educación ambiental se invoca como una «moda» de carácter más retórico que práctico. Y todo esto ¿no conduce a pensar que su eficacia crítica y trascendental no calará sino que pasará a la historia como otro de los movimientos útpicos que en la historia de la educación han sido?

Realmente, no se puede inferir de las acciones emprendidas por ahora, que la educación ambiental se haya incorporado a la formación general universitaria, que por definición aplicaría a todos los estudios y a todas las carreras y profesiones. Y, por la misma razón, tampoco, se ha incorporado en particular a la formación de los profesionales de la enseñanza ni de secundaria, ni de primaria, cuya formación inicial compete a la universidad.

Por otra parte, hay que hacer notar una característica de los nuevos planes de estudio. Me refiero a su atomización a ultranza, llegando el número de materias por curso a dieciocho. Vale decir, materias o capítulos de materias, que los estudiantes entienden como asignaturas diferentes, al ser impartidas por profesores distintos sin coordinación alguna entre ellos. ¿No será que se presume que a mayor dispersión mejor comprensión global de los problemas?. Esta nota de los nuevos planes de estudio, sin un mecanismo adecuado de coordinación integradora, es un paso contrario al concepto de comprensión global de los problemas ambientales de la realidad vital, que pretende impulsar la educación ambiental con el enfoque interdisciplinar.

El enfoque metodológico por el que se emplea en la enseñanza universitaria *de facto* no es menos contrario al que propugna la educación ambiental. El cúmulo de programas o multi-disciplinas atomizadas en compartimentos estancos se imparte

por el principio metodológico, que es justamente contrario al que propugna la educación ambiental: inter-disciplinariedad para facilitar la comprensión de los problemas ambientales y el desarrollo del pensamiento global —*global thinking*—.

Uno de los pilares para apoyar la reforma de mejora de «nuevos planes de estudios» lo constituye la evaluación del estado de la cuestión, que no se ha hecho. Este paso previo al cambio hubiera proporcionado evidencias o bases para introducir las modificaciones atendiendo a las prioridades, que pudieran sugerir los datos. La evaluación de los nuevos planes de estudio resulta, ahora, un problema urgente para determinar el sentido de los cambios, que hayan de alumbrar la contra-reforma, que ya se anuncia. Mientras tanto las quejas de los estudiantes campean por los pasillos.

En verdad que resulta irónico pensar que en la época de la globalización por necesidad, para comprender la multiplicidad de factores que confluyen en la problemática ambiental, se atomice por novedad circunstancial o importación accidental. ¿No ilustran, de manera palmaria, estas evidencias el grado de eficacia con que se integra la educación ambiental en la universidad?

PROBLEMAS QUE DIFICULTAN LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Los problemas inherentes a la integración de la educación ambiental, en la formación del profesorado en particular y en la formación general universitaria en general, son de varios tipos, algunos afectan —como ya he resaltado— a su propia conceptualización. Aquí, sólo nos limitaremos a reflexionar sobre los que me parecen de mayor importancia; si bien, ésta no determina el orden de su consideración, pues en la realidad aparecen inter-relacionados.

La educación ambiental: «materia extraña»

Un problema es que la educación ambiental no surge dentro del sistema educativo reglado, ni de la institución universitaria, por cierto; sino que es una idea crítica que proviene de fuera, de otros foros. Se podría decir que es una materia extraña, de la que muchos hablan, pocos saben lo que es; y, otros, en fin, ni siquiera le conceden importancia como para incentivar su tratamiento. La educación ambiental bien podría llamarse «outsider» y desconocida en su esencia para ser considerada materia básica.

El hecho histórico de surgir al margen del sistema educativo formal hace que la universidad presente resistencia, como cualquier otra institución, a seguir cambios que le son sugeridos desde fuera. Porque, si bien, es cierto, que la universidad cuenta entre sus propósitos con la preparación de profesionales cualificados, promover la investigación y ampliar la educación; no es menos cierto que la universidad se re-alimenta a sí misma como institución centenaria, celosa de su tradición.

En tanto que institución al servicio de las necesidades sociales, pese a su supuesta democratización, lo cierto es que su compleja estructura no permite que camine, en sintonía con los cambios sociales y tecnológicos; sino más bien a la zaga de éstos. No porque los avances de los descubrimientos científicos se produzcan en su seno, muchas veces, la universidad camina al compás de los movimientos que se originan en la sociedad.

En el contexto internacional ya hemos visto como surge la educación ambiental. En nuestro país, por cuanto llevamos expuesto no parece que la universidad haya sido impulsora del movimiento; ni siquiera el ministerio de educación, de manera directa. Las actividades que la desarrollan vienen promovidas por otras instancias: ayuntamientos, comunidades autónomas, Instituto para la Conservación de la Naturaleza (ICONA) y ministerio de obras públicas, hoy de medio ambiente, etc, son los organismos que promueven en origen la llamada educación ambiental con acento en actividades centradas en el medio ambiente físico. A tal fin se impulsan: jornadas, centros de recursos, creación de granjas-escuela, itinerarios ecológicos, aulas de la naturaleza, escuelas taller y espacios particularmente adecuados para el estudio del medio natural (DGMA, 1985: 281). Estas actividades permanecen al margen del sistema educativo formal, pretendiendo ser un complemento de aquél. Pero, si la educación ambiental dependiera de tal complemento, no podría decirse que llega a todos; cuando de hecho representa un derecho fundamental de todos. El problema es obvio, ni dichas actividades las promueven los centros y/o facultades de formación inicial del profesorado y otras especialidades, ni son consideradas parte necesaria y esencial de la formación de dichos profesionales.

Por otra parte, es evidente que las llamadas actividades de educación ambiental no llegan a todos los alumnos; pues, para asegurar este derecho, aquélla habría de integrarse en todas las materias del curriculum, tal y como sugieren las orientaciones internacionales. Igualmente, es obvio que todos tienen derecho a la mejor educación posible para la vida. Pero, este trabajo no pretende entrar ni en la educación primaria, ni en la secundaria cuyos alumnos son los beneficiarios de dichas actividades.

La educación ambiental por «la puerta falsa»

Otro problema es que la educación ambiental no penetra en el sistema educativo por la puerta grande, sino por la puerta falsa, pues al no surgir en el seno del propio sistema adopta subterfugios indirectos, que hasta el momento no han conseguido llegar al seno del sistema educativo en general, ni de la formación universitaria en particular.

En nuestro país, son instancias institucionales ajenas al sistema educativo, las que pretenden impulsar la incorporación de la educación ambiental a dicho sistema. Esto quiere decir, que no es el sistema de la educación formal el que se alza con la idea y la hace suya incardinándola a sus estructuras básicas curriculares y de funcionamiento. Y, así, en lugar de ser el ministerio de educación el que proclama que la «educación ambiental es un derecho de todos los españoles» lo hace la secretaria

de estado de medio ambiente ubicada en el, entonces, MOPTMA (misnisterio de obras públicas, transportes y medio ambiente), hoy ministerio de medio ambiente (MMA). De hecho, es este ministerio y no el de educación, el que asume la organización de diferentes seminarios como se aprecia en publicaciones, dentro de la serie monografías, como los «*Seminarios permanentes de EA*» (Coor, por Calvo, 1996). Alguno de estos seminarios tiene como propósito el de facilitar la «*introducción de la educación ambiental en el sistema educativo*» (MMA, 1996: 119 y sigtes.) pero, hasta el momento, no ha probado su eficacia de manera directa. Pues, no ha incidido ni en la reforma de los planes de estudio de las distintas especialidades, ni en la formación inicial del profesorado, ni en la formación general universitaria.

Por otra parte, han sido unos seminarios restringidos a ciertos profesionales y a ciertas instituciones; ya que, no han contado con amplia difusión informativa a fin de anunciar su carácter totalmente abierto a todos los profesionales de la enseñanza, que si tienen el derecho y el deber de educar actualizadamente y acorde a las necesidades de los tiempos. A buen seguro, que los seminarios habrán servido a la formación de sus participantes, pero no de cuantos hubieran deseado beneficiarse con igual derecho y deber formativos. De manera que, si lo que se pretende es que la educación ambiental se integre en la formación de los profesionales de la enseñanza, a fin de que llegue a todos los niños del país, porque «*todos*» tienen el mismo derecho, entonces, la medida más eficaz puede que no sea limitar la formación a un grupo restringido de profesionales, algunos de los cuales ni siquiera se hallan implicados en la educación formal.

Mas ¿cómo pretenden los seminarios permanentes influenciar la integración de la educación ambiental en el sistema educativo? He ahí una cuestión, que resulta problemática por cuanto que, en todo caso, no se pueden ignorar algunos aspectos importantes, de nuestro contexto:

1) Que si la educación ambiental es algo, es o debe ser ante todo «*educación*», un derecho fundamental a cuyo concepto ya me he referido. Y hoy por hoy este derecho, en su forma reglada, compete al ministerio del mismo nombre, como tal encargado de facilitar la educación general y básica de todos los ciudadanos. Y la enseñanza formal se rige por las directrices que emanan de dicho ministerio. Acaso ¿se pretende ignorar esta competencia o buscar una entrada por la «*puerta falsa*» para que la educación ambiental penetre en dicho ministerio y llegue a la práctica educativa?. Porque, resulta claro que la educación difusa la ejerce la sociedad en su conjunto.

2) Que son los profesionales de la educación los más directos responsables de la educación general ambiental de los ciudadanos. Quizá ¿se pretende que el ministerio de educación incorpore sin problema las tesis de estos seminarios, cuando éste dispone de las orientaciones internacionales, que son bastante claras al respecto?

3) Que para llegar a la educación general de los ciudadanos es clave la formación inicial y permanente del profesorado. Y ¿a qué instancias, dentro de la estructura del ministerio de educación, compete la formación inicial y permanente del profesorado?

4) Que toda vez que la formación del profesorado y otros especialistas compete a la institución universitaria que, junto con el ministerio de educación, deciden sobre los planes de estudio y su implementación son estas las instancias directas a las que incumbe la toma de decisiones. Por tanto ¿cómo se pretende soslayar esta realidad?

Porque, acaso ¿no existen otras alternativas que puedan arbitrar vías de mayor alcance? Por ejemplo, hay una sencilla, simple y poco costosa: crear un mecanismo de información que llegue, por una parte, a todos los formadores de profesores incentivando la integración de la educación ambiental en sus respectivas disciplinas (por esta vía se incide en la formación inicial). Y, por otra, informando a todo el profesorado en ejercicio de manera adecuada; es decir, ejemplificando ideas de cómo puede hacerse (por esta vía se incide en la formación permanente). Los departamentos en la universidad y el servicio de inspectores en otros niveles podrían coordinar este tipo de prácticas educativas introductoras de cambios de valores, en la vida diaria. Mas en realidad ¿a quién interesan estos cambios?

En definitiva, son los profesionales, en sus diferentes campos de actuación, los que hacen o no hacen, según sus conocimientos, concienciación y su capacidad de actuar creativamente. Por tanto, promover seminarios sí, pero de formación permanente generalizada de todos los educadores y profesionales por zonas, materias o niveles hubiera sido una medida de más amplio alcance. Mas esta tarea ¿no queda dentro de las competencias del ministerio de educación? Pues, me resisto a creer que los participantes en los llamados «seminarios permanentes» fueran los profesionales «clave» para que la educación ambiental llegue a cuantos tienen derecho, que son todos. Y ¿por qué no hacer uso de los medios de comunicación social de titularidad pública, para llegar con programas formativos o sólo informativos a profesionales y ciudadanos? Bien conocida es la potencialidad educativa de estos media. Pero, acaso ¿se trata de hacer operativa la educación ambiental generalizadamente?

El «ingrediente político» de la educación ambiental

Otro problema descrito ya por Hicks y Townley (1982) y resaltado en las conclusiones de las «Jornadas sobre actitudes y educación ambiental» (Gutierrez 1995: 181) es que la educación ambiental implica aspectos políticos y choca frontalmente con los valores predominantes de nuestra sociedad.

Con notable acierto Vicente Córdoba (1995: 160) describe cómo la *visión ecológica* (biológica) de la *cuestión ambiental* se ha transformado en una *cuestión social* determinada por las *actitudes políticas*. Expresamente, refiere el profesor Córdoba cómo

«tradicionalmente, las izquierdas han hecho suya la actitud conservacionista, quizá por contraposición, no a las derechas, sino al capitalismo. Ya era demasiado manido el concepto de que el capitalismo trafica con el trabajo. Fue la base de toda la lucha social del siglo XIX y primer tercio del XX. Por sabido ya no es arma ideológica o está

muy desgastada. Sólo sirve como argumento de choque en la lucha sindical, pero no es el argumento de la educación subliminal de las masas. Hoy el capitalismo trafica con el ambiente, que es el valor en alza, aunque aun demasiado difuso. Me resisto a identificar, en España a las puertas del tercer milenio, capitalismo con derecha política exclusivamente».

En efecto, enarbolarse en ideas ambientales que afectan a la vida natural y por tanto a la vida humana no puede, en modo alguno, consituir patrimonio ni de las izquierdas ni de las derechas; si es que estos conceptos continúan teniendo algún sentido. Pues, a juzgar por las evidencias de los hechos, que son los que calan y ponen a prueba las ideologías, con la caída del «telón de acero» y las prácticas políticas de las izquierdas, se ha demostrado con generosidad que las palabras, palabras son, que se olvidan mientras las obras quedan como vestigio de éstas.

Por eso, constatar que, en la cumbre de la Tierra (23.06.1997), se invoca «la educación» como medida importante para frenar el deterioro ambiental, está bien; pero, a sabiendas de que la educación ambiental es algo más que palabras. Reconocer que las palabras de Rio (1992) se quedaron en palabras, también, resulta un ejercicio sano de reflexión; pero, si no se pasa a la acción podríamos llegar a confundir la educación con «el valle de las lamentaciones». Y la crítica amarga de Hamlet «*palabras, palabras, palabras...*» nos recordaría, de forma suprema y palmaria, que la educación tiene más que ver con la acción que con las palabras.

Por tanto, resulta en sí mismo evidente que los aspectos políticos mediatizan y pueden condicionar la eficacia práctica de una teoría educativa. Tanto más cuanto que, como en el caso de la educación ambiental, los valores que propugna son contrarios a los hábitos (supuestos «valores») que consagra la sociedad postmoderna. Y ello pese a la existencia de un código universal de valores, el de los derechos humanos asunto que ya he tratado en otros trabajos (Martín Molero, 1981, 1988). Hoy, en la vida social podría decirse que imperan disvalores: consumismo, hedonismo, amor al poder por el poder, superficialidad, injusticias, y otros vacíos éticos. Y cabe preguntarse ¿no puede la política educativa con sus potentes media hacer nada al respecto? Claro que la flexibilidad que falta en las estructuras del sistema educativo formal se crece en la permisividad de ciertas políticas sociales, e.g.: permitir como algo normal que los jóvenes conviertan los parques públicos en basureros consumiendo alcohol, noches enteras, mientras los mayores que tratan de descansar en la vecindad se quejan en vano de no poder conciliar el sueño. Estos hábitos supuestamente «sociales» asimismo sirven a la causa educativa de la población. Y ¿no sería posible invertir este grado de flexibilización en acciones más respetuosas y/o racionales?

Y es que la «educación» no consiste sólo en suministrar o disponer de conocimientos. Estos son necesarios pero no suficientes. No es sólo tener actitudes positivas hacia el medio, éstas son también necesarias, pero tampoco bastan, pese a que diferentes investigaciones ponen de relieve la importancia del componente actitudinal (Benayas, De Lucio y Díaz Pineda 1992; Perales, Gutiérrez y Suárez 1995,

Castanedo 1996, Santiesteban 1996 Jeronen 1996, etc.). Y, no bastan, porque si un individuo o colectivo dice estar concienciado, cuando sus actitudes se ponen a prueba es en su actuación. La acción es la que, realmente, pone a prueba el peso de las actitudes, de los conocimientos, y la voluntad de la persona para conducirse con responsabilidad en su actuar con una ética del deber, que muestre su capacidad de respeto a todo cuanto le rodea y en la misma medida que a él le gusta ser respetado. Esta complejidad que entraña el concepto «educación» en el fondo, es fuente de confusión. Algo que sucede cuando se toma parte del concepto por el todo, lo que, obviamente, complica no sólo la comprensión; sino que da lugar a diversas realizaciones y experiencias que podrán ser o no ser actividades de educación ambiental. La historia muestra que la educación es una empresa de enorme complejidad, sobre todo, en la vertiente real de su práctica diaria.

El «ingrediente utópico» de la educación ambiental

El reto ante el que comparece la educación se puede enmarcar dentro de los desafíos utópicos. La historia de la educación misma evidencia cuan lejos quedan las teorías educativas y sus propósitos de las prácticas educativas y las realidades sociales. Con ser complejo tanto el concepto como el cometido de la educación, sin embargo, los problemas no son conceptuales; pues la mayoría de los autores por lejanos que esten en el tiempo y en la corriente educativa en que se inscriben, vienen a coincidir en lo esencial del cometido educativo. Pocos autores discreparían de Reimer, uno de los grandes exponentes del movimiento desescolarizador, en su concepción de la educación como el proceso mediante el cual «uno toma conciencia crítica de su propia realidad de tal manera que lleve a la actuación efectiva en o sobre ella». En sus propios términos (Reimer, 1971: 137): *becoming critically aware of one's reality in a manner which leads to effective action upon it*.

La idea básica del concepto »educación« se repite, una y otra vez, en la teoría de la educación humana. Se concibe centrada en el desarrollo moral y espiritual que permita al ser humano actuar con sabiduría. Sin embargo, la propia historia de la educación evidencia que dicho propósito no sólo no se ha conseguido; sino que la humanidad está lejos de conseguirlo. La situación actual del medio ambiente es, si se quiere, una prueba *in extemis* del grado de necesidad con que ha actuado y actúa la especie humana.

Se podría inferir que la educación no es efectiva porque depende de la efectividad de las acciones político-económicas y sociales. Pero, además ¿no será que el propósito de la educación es, en si mismo, utópico? El movimiento desescolarizador representa una fuerte crítica contra la educación institucionalizada (Kozol 1968, Postman and Weingartner 1969, Illich 1970, Holt 1970, , etc.), al punto de considerarla muerta --*School is dead*-- Y, hoy, un cuarto de siglo después ni la escuela ha desaparecido ni tampoco ha mejorado, de modo que podría decirse que ha empeorado; o, tal vez, entonces y hoy ¿estaremos soñando en términos utópicos?

La relación entre la teoría de la educación ambiental y las evidencias de la situación actual vienen a sugerir que no importa como se llame la crítica al sistema educativo vigente si el resultado es que aquélla no cala ni toma cuerpo en sus estructuras profundas. Hoy, se dice lo mismo, sólo que de otra forma. Pero, de hecho, más allá de la forma está el fondo y éste habla más de utopía que de efectividad. Ya Gutierrez (1996: 167) se refiere al «pensamiento utópico ambiental». El movimiento «escuela nueva» de principios de siglo, pronto deja de ser nueva, porque sus postulados no perduran, sino que mueren con los autores que los crean. La misma suerte corre el movimiento desescolarizador y, ahora, cuando hay quienes piensan que entramos en la era de la educación ¿no parece más cierto que a la utopía educativa la llamamos «educación ambiental»?

Pese a que ciertos autores, como Toynbee, sembraron la incertidumbre como respuesta optimista a dicho interrogante. Otros científicos, como Voigt, tras constatar evidencias, que pocos años antes hubieran parecido ciencia ficción, hoy, en vistas a que la realidad ambiental la supera, se confirma que no hay lugar a dudas; sino, a una «educación para la supervivencia» que es como algunos denominan a la educación ambiental.

REFLEXIONES FINALES

La pretensión de este trabajo era examinar la situación de la educación ambiental en la formación universitaria reflexionando sobre el cómo de los pasos, los problemas y eficacia con vistas a suscitar una discusión o debate sobre tal situación, en nuestro país, porque la toma de conciencia de dicha realidad es condición *sine qua non* para cambiarla o establecer el sentido del cambio necesario para mejorarla. El análisis no es exhaustivo, sin embargo, ante los hechos tan elocuentes que se presentan, sobre las acciones adoptadas, no parece necesaria la exhaustividad, para llamar al desaliento. Pues, no se constata que la política educativa sea decisiva para llevar a cabo cambios en el sentido que propugna la *Estrategia Internacional*; ya que, ni siquiera ha calado en las instancias competentes, ministerio de educación y universidades. Por ello, algunas alternativas quedan sugeridas en forma de cuestiones y, a veces, de interrogante formal.

Cierto es que, en términos genéricos, podemos constatar algunos pasos, sobre todo, en los estudios de postgrado y en la creación de las licenciaturas en ciencias ambientales. No obstante, en la mejora de las carreras existentes, pese a la reforma del sistema educativo no se puede inferir —a mi juicio— que los nuevos planes de estudio hayan impulsado una mejora de la situación anterior; la prueba es que ya se habla de volver a cambiarlos. Pero, con referencia a la incorporación de educación ambiental ni las nuevas licenciaturas creadas, ni los nuevos planes de estudio han incorporado ésta adecuadamente. De modo que, no se puede concluir que la educación ambiental se haya integrado en la «formación general universitaria», ni a la especialización de profesionales en general, ni a la formación del profesorado en particular. Las razones son o pueden ser de hecho complejas,

pero los pasos no entran en sintonía ni con las necesidades ni con la doctrina internacional.

De aquí que dichas evidencias no permitan alentar el optimismo de que las acciones emprendidas, en nuestro país, discurren en la correcta dirección y a buen paso. Claro que, algo parece que cambia; pero la cuestión es si el cambio permite progresar en el sentido de una mejora profunda de la educación. Porque, cambiar por cambiar; la vida misma es cambio; un cambio inevitable.

A juzgar por los antecedentes históricos parece inferirse que el propio concepto de la educación humana y sus metas consituyen una utopía, en particular por lo que atañe a los valores, que yacen en el corazón mismo del concepto. Partiendo de esta hipótesis, cabe pensar que, si la educación ambiental es sustantivamente «educación» ¿cómo podría escapar a tal constituyente utópico? Y, si no lo fuera, su propia denominación quedaría en un artificio vacío, o en una efemérides sin sentido. Mas para que sea lo que dice ser «educación» habría de servir, en este momento histórico, como medida para reconducir el curso de las acciones humanas en, para y por el medio ambiente —siempre entendido éste en sentido amplio— lo que implicaría poner de moda una moral y una ética basada en la racionalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ATCHIA, M., et al. Eds. (1995): *Environmental management*. Chichester: Wiley.
- BENAYAS, J., et al. (1992): «Conservación de la naturaleza y evaluación de la educación ambiental». En, *Curso interdisciplinar de educación ambiental*. Madrid Editorial Complutense (19-27).
- BEAZLEY, M. (1988): *The earth report*. London: General editors.
- CASTANEDO, C. (1996): EAPA: «Escala de evaluación de actitudes pro-ambientales en estudiantes universitarios». En, Martín-Molero, edit.: *Estado de la educación ambiental*. Actas IICIEA. Madrid: ENCO (127-134).
- CONNOR, S. (1989): *Postmodernist culture*. Oxford: Basil Blackwell.
- GUTIÉRREZ, J. (1996): *Criterios metodológicos para la fundamentación y evaluación de la educación ambiental no formal*. Universidad de Granada (Tesis doctoral).
- HICKS/TOWNLEY, Eds. (1982): *Teaching world studies*. London: Longman.
- HOLT, J. (1976): *Instead of education*. London: Penguin.
- ILICH, I. (1970): *Deschooling society*. London: Penguin.
- ISEE (1987): *International strategy of environmental education and training for the 1990s*. Paris: Ed-87 Conf.402/1.
- JERONEN, E, et al. (1996): «Environmental education as ethical and moral education on different school levels». En, Martín-Molero, edit.: *Estado de la educación ambiental*. Actas IICIEA. Madrid: ENCO (227-248).
- KOZOL, J. (1968): *Death at an early age*. Penguin.
- LAWRENCE, E. (1972): *The origins and growth of modern education*. London: Penguin.
- MARTÍN-MOLERO, F. (1981): «Moral values and education». En, *L'école et les valeurs*. Quebec: Serge Fleury (140-143).
- (1988): *Educación ambiental: una experiencia inter-disciplinar*. Madrid: Cyops.

- (1990): «Un código universal como fundamento de toda acción educativa». En, *Filosofía de la educación hoy* (Actas IICIFE). Madrid: UNED (206-210).
- Dir./Coor. (1992): *Curso interdisciplinar de educación ambiental*. Madrid: Editorial Complutense.
- (1996): *Educación ambiental*. Madrid: Síntesis.
- MMA (1996): *Seminarios permanentes de educación ambiental*. Madrid: Serie monografías
- MOPU (1995): *Medio ambiente en España*. Madrid: Serie monografías.
- PEÑA, F. (1989): *Salud ambiental*. Santiago de Compostela: Grafinova.
- PERALES, F, et al. Eds. (1995): *Jornadas sobre actitudes y educación*. Granada: ICE.
- POSTMAN/WEINGARTNER (1969): *Teaching as a subversive activity*. London: Penguin.
- REIMER, E. (1971): *School is dead*. London: Penguin.
- RIVAS, R. (1997): *La educación ambiental en la formación del profesorado*. Universidad de Salamanca (Tesis doctoral a ser defendida).
- SANTIESTEBAN, A. (1996): «Modificaciones observadas en las actitudes, opiniones y comportamientos ambientales de los profesores»... En, *Estado de la educación ambiental*. Actas IICIEA. Madrid: ENCO (405-413).
- SCHÖN, D.A. (1988, 1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SEVILLAN G.^a/MARTÍN-MOLERO (1990): «Environmental education and teaching effectiveness». Paper presented at *International Symposium on effective and responsible teaching*. Fribourg (Suiza).
- VICENTE CÓRDOBA, C. (1995): «Reflexiones sobre posibles nuevas estrategias en materia de educación ambiental». *Revista Complutense de Educación*, Vol. 6: 2 (147-163).
- VOIGT, J. (1971): *La destrucción del equilibrio ecológico*. Madrid: Alianza.