

Educación ambiental: la educación para la vida

Francisca MARTÍN MOLERO
Universidad Complutense de Madrid

Problemática

La Historia de la Humanidad en su frenética evolución a lo largo del tiempo en el espacio planetario no ha logrado todavía conquistar el desarrollo propio de la especie. Es más, la especie humana parece ahora sentir amenazada su propia supervivencia. Así se desprende del discurso Brundtland (1984): dado que los científicos llaman nuestra atención sobre problemas urgentes, pero complejos que afectan a nuestra propia supervivencia «existe la necesidad urgente de poner de moda una estrategia a largo plazo, integrada, global para la supervivencia en este planeta. Necesitamos una estrategia para la supervivencia común y la seguridad común, una estrategia para un futuro común».

There is an urgent need to fashion a long-term, integrated global strategy for common survival and common security, a strategy for a common future.

A pesar de que algunos creen, con Gurlitt, que «el fin de la vida es la vida misma», otros, sin embargo, creen que el fin de la vida es la muerte. Y, no ya como término natural de un proceso, el de la vida del organismo; sino, como exterminio colectivo de todo cuanto entrañe el germen de la vida. Pues, no otra cosa viene a significar el creciente deterioro del Medio Ambiente (en adelante MA). En éste se aprecian evidencias sobre el exterminio de la biodiversidad y de las condiciones que requiere la biosfera; todo lo cual implica riesgos para la vida de la propia especie humana.

Es obvio que la vida en sentido biológico resulta una condición sine qua non para la supervivencia. Si bien, al hablar de la vida humana, el sentido biológico no es el único en el que se suele emplear el término.

Y reflexionando al filo de la vida, desde el campo educativo, surge la pregunta: ¿qué significa educación para la vida?

Objeto del trabajo

En las páginas que siguen intentaré, en primer lugar, analizar críticamente el concepto de «educación para la vida» porque entiendo que éste explicita, con mayor claridad, lo que encierra en sí el de «Educación Ambiental».

Asimismo, examinaré algunos ejemplos de la realidad de la educación vigente, aquí y ahora, con vistas a extraer algunas evidencias sobre cómo ésta sirve para la vida; tratando de establecer las diferencias, a que hubiere lugar.

Y, por fin, trataré de describir el estado de la educación ambiental: primero, su enseñanza en la Universidad Complutense; y, luego, mediante estudio sondeo examinaré sus implicaciones operativas para la vida de los individuos, según estimaciones de una muestra de estudiantes de la Facultad de Educación.

El Marco Conceptual de referencia

La relación entre la educación, el desarrollo humano y la vida no me parece un tema discutible. Únicamente, creo que se debate lo que cada cual entiende por estos tres conceptos: educación, desarrollo y vida. He aquí una aproximación a los mismos, considerando sus inter-relaciones y/o implicaciones.

1. Educación y Desarrollo

Del concepto «educación» ya me he ocupado en otro lugar (Martín Molero, 1988) estableciendo los diversos sentidos del término, así como las diferencias con otros conceptos afines o próximos. Por tanto, aquí voy a esquematizar el concepto para dar a entender en qué sentido lo voy a utilizar. La educación se concibe como un proceso permanente de desarrollo perfecto que atañe a todas las facultades del ser humano. Proceso que comenzando a la edad cero no termina, sino con el fin de la propia existencia. Implica el aprendizaje, y es evidente, que no se limita a los centros de enseñanza institucionalizada; ya que, abarca el aprendizaje familiar, social, laboral y difuso, en el sentido más amplio del término.

El concepto «desarrollo», por su parte, no ha sido tampoco claramente definido, como afirma Fuenzalida (1985:1374). Por el contrario, éste ha venido siendo un concepto en expansión. Ello ha supuesto que, en relación con el término educación, aquél haya venido evolucionando en su significado.

Inicialmente, «desarrollo» se utilizó para hacer referencia al nivel de incremento de bienes y servicios logrado por algunos países. Luego, se amplió para incluir una distribución equitativa de la riqueza entre los implicados en el esfuerzo evolutivo. Y, más tarde, llega a ampliarse al contexto internacional.

De manera que el desarrollo viene a implicar el crecimiento económico de un país. Y, siendo así que algunos países habían alcanzado un nivel considerable en este sentido, se cae en la tentación de que éstos sean el modelo a seguir por otros, en corto intervalo de tiempo. Aparecía claro que el concepto desarrollo entrañaba el de educación como requisito éste para obtener aquél. Sin embargo, a final de los años 1960 surgen dudas acerca de la coherencia conceptual y se levantan críticas contra la política y la educación para desarrollar a todos los países de la Tierra; dado que, se caminaba hacia la pérdida de la identidad cultural de los diferentes pueblos, pero el incremento económico no se generalizaba.

Y, así las cosas, en torno a los años 1970 el movimiento desescolarizador (Freire 1970, Illich 1971, Reimer 1971, Holt 1976, etc.) culmina una crítica general a la educación que llevaba a ciertos países no a participar en la toma-de-decisiones, sino a obedecer a la autoridad que permitía el empobrecimiento de los más pobres.

Por su parte, el desarrollo se empieza a cuestionar en función del modelo económico seguido, como lo demuestran los estudios del Club de Roma (Límites al crecimiento 1970, Degradación de la Biosfera 1968) y las Conferencias de los Organismos Internacionales.

Y, ya en 1987 Brundtland llega a destacar como el principal problema del desarrollo «la desigualdad entre los países» condenando el modelo de desarrollo económico responsable de la situación. Brundtland critica, de un modo palmario, en «Llamada de Emergencia» un modelo de desarrollo económico que permite sacar de un continente pobre más de lo que se pone en él. Y no se queda en la crítica, sino que va más allá a proponer como alternativa un modelo de 'desarrollo sostenible' que implica:

«respetar las limitaciones que imponen los recursos del Medio Ambiente, el estado actual de la Tecnología y de la Organización Social y la capacidad de la Biosfera para absorber los efectos de la actividades humanas».

Baste esta pincelada para ver que la educación en lugar de conseguir el desarrollo humano como objetivo primordial, se alía o pliega con una política económica, que ni siquiera promueve la justicia. Mas «si la educación no hace de los valores su centro y su norte, el papel de la misma educación y de los centros de enseñanza será cuestionable» (Martín Molero, 1981:142):

«if education, does not make values its centre and goal the role of education itself and of the teaching institutions will come into question».

Sin embargo, desde Platón, la educación venía teniendo como finalidad el «desarrollo completo» del ser humano, el cual implica un proceso activo de búsqueda consciente y responsable de la verdad (Lawrence, 1970:26).

Hoy, dos milenios y medio después, la educación para el «desarrollo humano» no se tiene tan clara. En nuestros días, el ser humano, a pesar de su capacidad de razonar, ha evolucionado hacia la sinrazón. Y —a mi juicio— ha ido más allá de la barrera de la sinrazón, no sólo permitiendo el hambre y la miseria para las tres cuartas partes de la humanidad, sino que, además ha conseguido ya deteriorar en grado suficiente las condiciones medioambientales necesarias para la propia supervivencia de la especie.

A las puertas del año 2.000 y en vistas a los problemas cruciales que atraviesa la humanidad, todavía, cabe la pregunta ¿podrá la educación conseguir su objetivo: «el desarrollo humano» aunque sea con vistas a la propia supervivencia?

2. Educación y Vida

Puesto que en el apartado anterior he aclarado en qué sentido vengo utilizando el término «educación» procede ahora explicar en qué sentido ha de entender ésta la «vida» antes de considerar la relación que media entre ambos conceptos.

Cuando autores, como Sobel (1984), hablan de «Educar para la supervivencia» (Educating for survival) están aludiendo a la vida en el sentido biológico. Pero, acaso, la vida humana ¿es sólo biológica? O, tal vez, la vida social ¿es concebible sin aquélla?

Es evidente que sin la vida biológica no se puede hablar de otros tipos de vida: personal, social, intelectual, laboral o profesional, familiar, etc. en la especie humana. No en vano, aquélla —la vida biológica— tiene sus exigencias que se traducen en combinaciones internas y externas dentro de unos límites según cada especie.

Más siendo así que una facultad muy importante de la especie humana es la racionalidad, resulta ocioso advertir que cada individuo en su auto-realización hace uso de su facultad de razonar en los diferentes aspectos de su vida, bien sea social, profesional, u otra. Según el diccionario la vida es una «fuerza o actividad interna substancial mediante la cual obra el ser que la posee». Parece, no obstante, que cada ser humano concibe esa fuerza de modo diferente, según la filosofía de la vida que cada cual profesa, siquiera sea *íntimamente* y de manera implícita.

Se infiere, pues, que la «educación para la vida» ha de entender ésta en su sentido más amplio, y no sólo en el sentido biológico. Revisando la Historia de la Educación —desde los Griegos— la relación que media entre la educación y la vida es una relación directa debiendo aquélla preparar para ésta.

Uno de los autores antiguos que con mayor claridad establece dicha relación es Séneca (4 a.C.:65) ya a comienzos de nuestra era. La meta más alta de la educación no es atiborrar de conocimientos, sino llevar a la sabiduría de vivir bien —modus vivendi— Y, vivir bien, para Séneca, es vivir conforme a la naturaleza. Dos notas destaca Lawrence (1970:38) de vital importancia en la teoría educativa de Séneca:

- a) El conocimiento no basta. La educación ha de ir a lo más profundo y enseñarle a uno cómo vivir, conforme a la razón.
- b) La educación ha de enseñar al ciudadano a serlo del universo, ya que es parte de éste y por ser hijo de la naturaleza todos los hijos son iguales.

Este insigne filósofo hispanorromano concibe la auto-realización vital conforme al orden de la Naturaleza y, se puede decir que tras veinte siglos su célebre aforismo: *Non scholae, sed vitae discimus*, continúa siendo un reto educativo. Es curioso, que desde su estoicismo, ya se quejaba él de que la antigua forma de educación activa se había olvidado, en tanto que la nueva —la de su tiempo— impedía aprender lo que era importante para la vida. ¡Qué crítica no haría hoy, Séneca, si supiera que en lo que más ha avanzado la humanidad ha sido en sus artes para deteriorar el orden natural!

Más en nuestra sofisticada sociedad ¿qué significa decir que la educación ha de preparar para la vida?

Sin duda, hoy, la tarea educativa es más compleja que lo era en tiempos de Séneca; pero, no obstante, sus palabras resultan de plena actualidad: La educación ha de «enseñar al individuo cómo vivir». Y, en este menester — como el propio Séneca dejó también claro— no basta sólo el conocimiento, hay que ir a lo más profundo, a la vida misma para aprender a vivirla conforme a la razón y al orden natural. Este discurso tiene tanta vigencia que más parece de hoy que de ayer o, acaso, ¿habrá de tener sentido este discurso hasta el fin de los tiempos?

Lobrot (1972:105) se expresa en los términos siguientes:

«El hombre no sólo aprende a conocer el mundo, las técnicas y métodos, las maneras de hacer, las disciplinas diversas; aprende sobre todo a amar, a querer, a sentir».

Tal vez, la educación vigente nunca ha tomado en serio la enseñanza de todos estos objetivos necesarios para la vida; ya que, desde Séneca a nuestros días, el sistema educativo ha venido recibiendo críticas en este sentido.

Claro que, en una sociedad en la que el conocimiento se duplica cada seis a siete años, el mero seleccionar el bagaje de saberes útiles para la vida práctica entraña una enorme dificultad. Y puede que en aras de resolver este objetivo convenientemente se hayan relegado otros no menos importantes. Pues, en esta aventura que supone la vida postmoderna, sigue

siendo más importante la capacidad de enjuiciamiento crítico y de razonamiento lógico que la cantidad de conocimientos —al igual que lo era en tiempos de Séneca— ya que éstos o se olvidan pronto o cejan en su anacronía. Mas, con toda la evidencia conceptual de este argumento, la práctica educativa no traduce su obviedad; salvo en contadas excepciones, que luego permanecen reafirmando la crítica.

Sin embargo, una y otra vez, se ensalza el canto a la educación para la vida y lo que ésta supone aparece obvio, como afirma Bobbitt en 1918 (citado por Martín-Molero, 1985: 44):

«La vida humana, siempre variada, consiste en su ejecución de actividades específicas. La educación que prepara para la vida es la que prepara definitiva y adecuadamente para estas actividades específicas (...) habilidades, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que necesitan los hombres. Estos serán los objetivos del currículum».

Mas, cabe preguntarse ¿de hecho, toma la educación como meta las actividades específicas de la vida real de los individuos, con vistas a capacitarles adecuadamente para ellas?. Dicho en otros términos: ¿prepara la educación para la vida? Seguidamente intentaré aportar algunas reflexiones sobre tan relevante cuestión.

3. *La Educación Aquí/Ahora: Su sintonía con la Vida*

Intencionalmente, pretendo eludir la reflexión sobre mi propia experiencia educativa; pues, bien pudiera representar un caso aislado, o una versión subjetiva carente de valor para la mayoría. Y, además, porque como los cambios se suceden con tanta celeridad mi experiencia podría parecer remota con relación al aquí/ahora. Por otro lado, mi formación, en parte fuera de España, podría entenderse como otra variable extraña. Por eso, la primera reflexión gira en torno al juicio crítico vertido por diferentes cursos de diplomados universitarios (Profesores de Primaria que vía Adaptación acceden a la Licenciatura).

Cuando a estos diplomados se les plantea el interrogante antes formulado: ¿prepara la educación para la vida?. La respuesta inmediata, siempre sin titubeos, ha sido casi unánime: No.

Luego de atender a la justificación que presentan queda patente que aducen razones que atañen a la vida profesional. Ello resulta comprensible, sobre todo, si se tiene en cuenta que la profesión supone el medio para conquistar la autonomía personal en la vida y por ende la capacidad para imaginar el propio proyecto vital. Pues bien, dentro del ámbito profesional la crítica más contundente resulta ser la falta de coherencia entre el conocimiento teórico y su utilidad para la vida práctica.

Y, si el profesorado de Primaria no recibe una adecuada formación para el ejercicio de su actividad profesional ¿cómo podrá éste impartir una

enseñanza útil para la vida?. Algunas evidencias concretas sobre este tema las he tratado en «La Metodología Docente en la Formación del Profesorado» (Martín-Molero, 1993: 259 a 273).

De otra parte, estos profesionales ya con insuficiente e inadecuada preparación se enfrentan a la práctica de la enseñanza con una normativa oficial que en teoría es flexible, pero que en la realidad se convierte en una atadura legal, que tienen que atender más si cabe que las propias necesidades del contexto donde ejercen. Pero como las estructuras del sistema educativo no cambian con la misma celeridad que las necesidades nuevas de la vida, sucede entonces que la crítica de Coombs (1978: 159) se convierte en una dura realidad de la enseñanza aquí y ahora: el profesor y los libros de texto perpetúan el retraso de la educación frente a la vida.

«En realidad existe una barrera entre las aulas y el saber pues lo que se filtra, con retraso viene a través de los maestros y los libros de texto...En una época en la que la cantidad de saber se duplica cada diez años esos conductos son suministradores de saber anticuado, mientras en el mundo extra-escolar todo se mueve a un paso vertiginoso».

Nótese que la crítica se vierte en contra de los conocimientos. Tal vez, porque Coombs supone o constata que ese es el objetivo más fuerte, si no el único, que pretende lograr el sistema educativo. Parece que las maneras de hacer, métodos y procedimientos se enseñan sólo indirectamente; ya que, vienen implícitos en los libros de texto. Y, por lo que respecta a la observación y comprensión del medio ambiente, o de las formas de ser y comportarse, incluido el propio autoconcepto, o las formas de sentir y manifestar el amor, de todos estos objetivos se enseña poco o nada. Acaso, porque se cree que pertenecen sólo a la educación familiar o, tal vez, porque no se les concede entidad académica. En este último supuesto cabe preguntar si lo que tiene entidad académica sirve o es útil para la vida, o simplemente para el sistema.

En cualquier caso, los diseños curriculares (del nivel básico o primario al universitario), en muchos casos, resultan anacrónicos. Quiero decir que nacen ya anticuados, e ineficaces; sin mecanismos de revisión permanentes como para permitir que la enseñanza evolucione al son de la vida; ya que, no sirven, a efectos de promover el sentido y la dirección del cambio social para el desarrollo humano. Por lo menos, la educación en el transcurso de los siglos no ha demostrado ni adecuación de la enseñanza oficial a la vida, ni el desarrollo esperado del ser humano como especie, baste considerar:

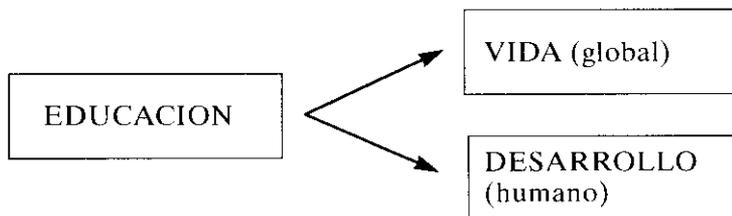
1º) El estado de deterioro que sufre el medio ambiente social, a lo largo y ancho del planeta, es una evidencia más de la falta de conciencia como especie que no ha permitido la conquista, ni siquiera de la solidaridad necesaria, para el desarrollo humano. Antes al contrario, parece que se avanza en sentido inverso; pues ¿qué significa, que, cada vez, «los pobres son más pobres y los ricos son más ricos?».

2º) Por lo referente a los problemas de degradación ambiental parece que la humanidad ni siquiera empieza a tomar conciencia de sus desmanes hasta que no vislumbra que peligra la propia supervivencia de la especie. ¡Curiosa suerte de apreciar los recursos del planeta y extraña manera de cuidarlo y amarlo!

3º) Una vez más, el sistema educativo perdió una oportunidad histórica de servir para respetar la vida previniendo los desastres ecológicos que sufre la naturaleza. Otra evidencia más de que la educación no camina en sintonía con la vida. El hecho de que la enseñanza oficial, todavía, no haya integrado la llamada educación ambiental, o educación para la vida, en los currícula muestra cómo el sistema educativo permanece cerrado en sí mismo y de espaldas a la vida. El aquí/ahora de la educación no es sino el continuo ser de un sistema cerrado, parece que desde sus comienzos. Y, a estas alturas de los tiempos cabe preguntarse ¿podrá la supervivencia de la especie zarandear las estructuras todas del sistema educativo de manera que reconsidere su sintonía con la vida?

Es de temer que la lentitud propia del sistema no le permita llegar a tiempo. Pero, sería deseable que los casos críticos, siempre constituidos por excepciones, se extendieran con la efectividad suficiente como para exigir el cambio del sistema educativo que demanda la circunstancia histórica, que sin precedente alguno atraviesa la existencia humana sobre el planeta.

Y todo esto teniendo en cuenta que el propósito central de la educación es —desde los Griegos— el desarrollo integral del ser humano en el transcurso de la vida en la Tierra. De donde la evidencia de que la educación es para la vida. Para esta vida, en su sentido más amplio y completo: vida biológica, personal, profesional, social, mental, etc. con vistas al crecimiento del ser-persona. Es así como se alcanzaría el desarrollo humano. Esta relación de la educación con la vida y el desarrollo comporta implicaciones mutuas, que gráficamente se pueden ver así:



El cómo la educación ha venido desempeñando su cometido se refleja hoy en la Historia de la Educación, un capítulo muy importante de la Historia de la Humanidad.

El estado de la cuestión, aquí y ahora, se podría sopesar con mayor optimismo, si no fuera porque los datos científicos acerca del status quo del planeta ya no son sospechas, sino que están ahí (Martín-Molero, 1988 bis:5 y sgtes.), ver a continuación una breve síntesis:

1. Aglomeración en grandes urbes,
2. Hambre y miseria sufren las tres cuartas partes de la humanidad.
3. Desertización (6.000.000 H/año),
4. Desequilibrio demográfico: Hoy 5.000 millones de habitantes. Antes de final del S. XXI 8.000/14.000 millones de habitantes,
5. Extinción de especies a un ritmo sin precedentes,
6. Armamentismo (5.000 Millones de Dólares/Año),
7. Contaminación creciente,
8. Irracionalidad económica que permite «sacar de un continente pobre más de lo que en él se pone,
9. Inoperancia política: Las Instituciones y Gobiernos se han quedado atrás,
10. Deterioro global sin precedentes (WWF,1986). Congreso de Moscú: «Rarely has the international Environmental Situation looked so Alarming».

Y cerrar los ojos ante las evidencias sería sobrepasar los límites de la necesidad humana. Creo, por ello, que el primer paso de la educación ha de ser la toma de conciencia del estado actual de la cuestión, si es que pretende abordar el cambio que demanda hoy la llamada EA o Educación para la Vida. Esta encierra una profunda crítica al sistema educativo, con todas las cautelas sobre las limitaciones que le impone la política y la economía; las cuales no justifican que la educación haya perdido su norte no atendiendo adecuadamente a los propósitos que le dieron el ser. Hoy, la educación no tiene otro reto que el de re-enfocar su propio cometido: el desarrollo del ser humano en su vida, para preservar la vida del planeta. Se trata, ahora, de una cuestión límite, de supervivencia. A continuación me ocuparé: 1) del estado de la EA en la Universidad; y, 2) de la concienciación medioambiental, según estimaciones de los universitarios.

3.1. La educación Ambiental en la Universidad Complutense

La educación —al igual que otros subsistemas del sistema social— se estudia y explica en función de los parámetros dominantes de dicha sociedad: políticos, económicos y jurídicos, tanto desde el punto de vista diacrónico, como sincrónico. En otras palabras, la educación refleja la crisis y males de la sociedad a la que dice servir. Mas, esta explicación no permite negar la realidad histórica de los hechos educativos. Y, la realidad es, la que es, por contrastada distancia con el deber ser.

La realidad de la EA en la Universidad Complutense de Madrid tiene su origen a nivel de los estudios de postgrado (1986). La iniciativa fue del profesor Vicente Córdoba, a la sazón director del IUCA (Instituto Universitario de Ciencias Ambientales), quien me confió la organización del primer módulo de especialización en EA. Los destinatarios del curso eran licenciados en diferentes campos científicos: medicina, biología, veterinaria, farmacia, ingeniería, y en menor medida provenían del resto de las disciplinas de humanidades.

En 1991 el IUCA inaugura el título de Experto en EA, saliendo la primera promoción en junio del mismo año. La visión de futuro que demostró Carlos Vicente Córdoba respecto a la EA hizo que desde 1986 tuviera un florecimiento creciente no sólo en los cursos de postgrado, sino además, promoviendo la investigación en el campo (Varios, 1988) y auspiciando la convocatoria del 1º Congreso Internacional de EA (1988) como director del IUCA. La Historia de la EA habrá de hacer justicia a este ilustre biólogo, que por vez primera, en la UCM, promovió la integración de esta materia en los estudios universitarios de tercer ciclo. Vicente Córdoba, fue el primer profesor de nuestra universidad que tuvo clara esa visión, así como el empuje para incorporar la E.A. a este nivel educativo —hecho, a mi juicio, trascendental—. Cuantas actividades yo le propuse organizar sobre EA, él acogió y gestionó con máximo empeño.

Se puede afirmar que la EA se limita a ese nivel de postgrado en la U.C.M. hasta 1992; ya que, el curso de doctorado que sobre la materia vengo impartiendo queda, igualmente, reservado para los estudios de tercer ciclo.

Es el nuevo plan de estudios de la diplomatura en Educación Social, que se imparte en el año académico 1992/93, el que incorpora ya la EA, entre sus materias optativas. En idéntico sentido procederá, un año más tarde, el plan nuevo de Pedagogía.

De modo que la EA en la Universidad Complutense viene siendo una disciplina de postgrado desde 1986. Y, sólo desde 1992 se ofrece en régimen opcional en la Facultad de Educación. Esto quiere decir que la EA dista todavía mucho de su integración en las diferentes profesiones de ámbito universitario. Así queda demostrada, una vez más, la lentitud parsimoniosa con que el sistema educativo reacciona ante las necesidades sociales, aunque en ellas y con ellas vaya la vida. No en vano la sociedad percibe que la educación no prepara para la vida.

Claro que la «educación para la vida» supone cambios constantes y las estructuras del sistema educativo parecen apostar por su mantenimiento de la inmovilidad, sobre todo, en las formas de hacer.

3.2. Implicaciones Operativas de la Educación Ambiental

Antes del inicio del curso académico 1993/94 se ha pasado un cuestionario a un grupo de estudiantes universitarios que, opcionalmente, han elegido la materia de EA, con el fin de investigar varios extremos, entre otros:

a) Si estiman los universitarios que existe diferencia perceptible entre los individuos que están ambientalmente educados y aquéllos que no lo están. Esto es, si la toma de conciencia (concienciación) del estado de la problemática medioambiental implica cambios operativos en los comportamientos y actitudes de los sujetos en su entorno y para con su entorno.

b) Si los estudiantes estiman que las actitudes hacia el Medio Ambiente son innatas o por el contrario las determinan las influencias externas tales como la educación y el entorno.

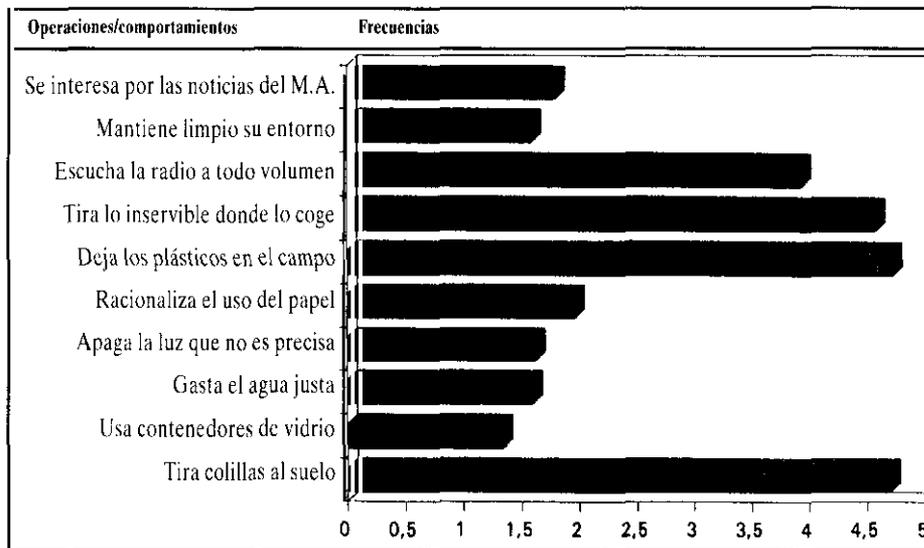
c) Se pidió a los encuestados una valoración sobre la EA de la sociedad española, de manera global y por sectores, según la edad.

La muestra incidental que se toma consta de 210 sujetos. Estos demuestran a priori, por lo menos, cierto interés y motivación por la materia; ya que, la eligieron entre otras posibles opciones.

Para responder a la primera cuestión se ofrece a los encuestados una relación de diez operaciones o comportamientos para que las/los valoren con una escala, del modo siguiente:

Escala	Operaciones/comportamientos									
	Tira	Usa	Gasta	Apaga	Racio	Deja	Tira	Escuc	Manti	Se int
1. Siempre	0,95	81	62,1	62,38	51	2,86	2,88	1,44	82,5	52,1
2. Casi siempre	2,38	8,53	20,9	20	17,8	1,43	2,4	9,13	7,11	28
3. A veces	5,71	4,74	11,8	11,9	20,2	4,29	6,25	25	5,69	11,8
4. Casi nunca	8,1	5,21	4,74	5,238	6,73	3,81	11,5	23,6	0,95	5,21
5. Nunca	82,9	0	0	0,476	4,33	87,6	76,9	40,9	3,32	2,84

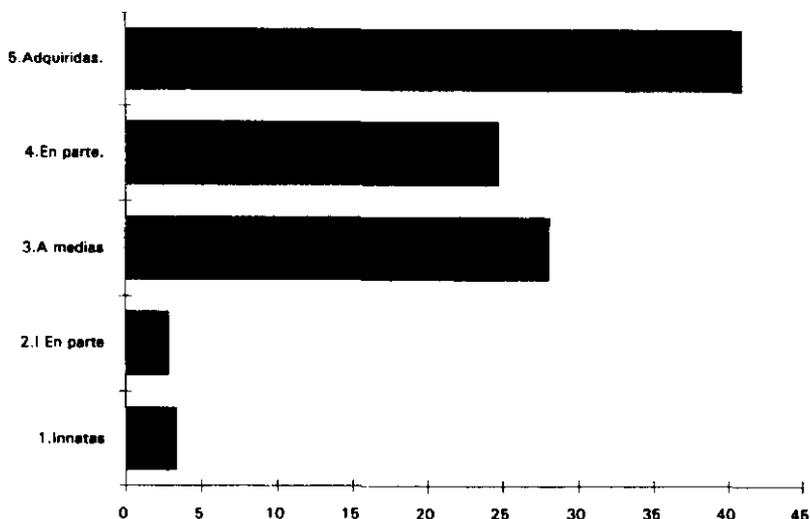
La estimación puede ser representada gráficamente así:



Estos datos permiten obtener las siguientes conclusiones provisionales: los estudiantes estiman que tirar colillas al suelo, dejar plásticos en el campo, tirar lo que no le sirve en el lugar donde le ocurre no son nunca operaciones comportamentales propias de un individuo ambientalmente sensibilizado. De igual manera, que escuchar la radio a todo volumen con la consiguiente molestia para otros vecinos no demuestra casi nunca un comportamiento del respeto que sugiere la EA. Por el contrario, el sujeto que

tiene conciencia de la problemática medioambiental casi siempre usa los contenedores para el vidrio y otros, gasta sólo el agua y la luz que precisa, racionaliza el uso del papel, mantiene limpio su entorno y se interesa por las noticias del MA.

Con respecto a la cuestión de que las actitudes hacia el MA sean innatas o adquiridas por influencias del entorno socio-cultural y educativo, los estudiantes estiman que son siempre adquiridas (41%), casi siempre adquiridas (24,8%) o, por lo menos, mitad adquiridas-mitad innatas (28,1%). El porcentaje que estima que casi siempre o siempre sean innatas es ínfimo (2,8% y 3,3%, respectivamente) como puede desprenderse del siguiente gráfico:



Esto vendría a representar una inyección de optimismo para la educación, suponiendo, claro es, que ésta de manera adecuada llevara a la práctica la teoría de la EA. Pues, entonces enseñaría al individuo a comportarse en su MA con vistas a su conservación.

Y, por último, cuando los universitarios se enfrentan con el tema de valorar la EA de los españoles, los datos no son muy halagüeños. He aquí la estimación:

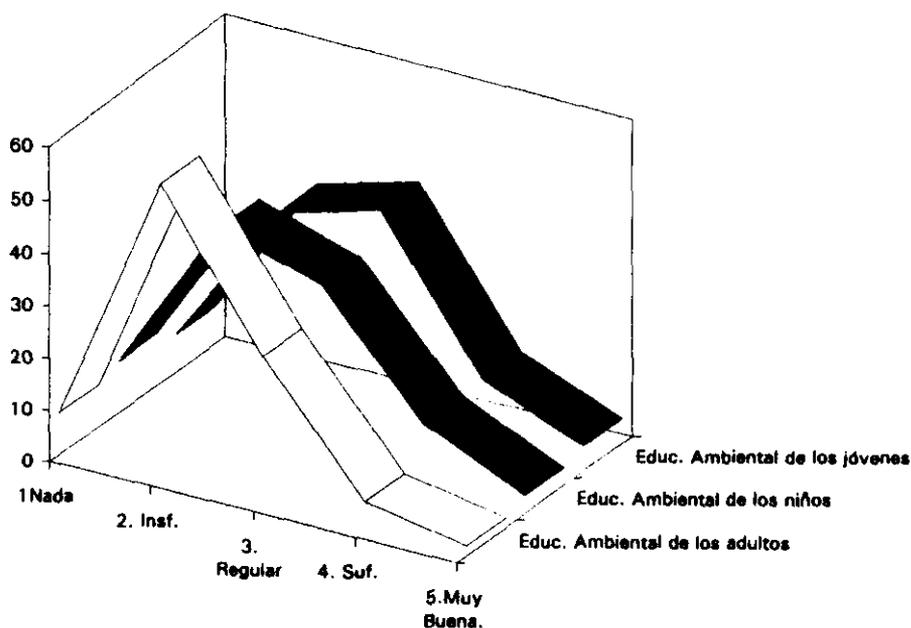
La Educación Ambiental de la Sociedad Española, en general, la considero:

Escala	Valoración
Muy deficiente	18,2%
Insuficiente	57,9%
Regular	20,1%
Suficiente	1,9%
‡ Muy buena	1,9%

El 76,1% de los encuestados estiman que la EA de los españoles es insuficiente o muy deficiente y sólo el 20,1% cree que es regular. Estos datos deberían servir al sistema educativo formal y no formal para incrementar sus actividades de educación ambiental a la población en general.

Por sectores la EA de los españoles, en justa coherencia, sigue siendo calificada de insuficiente. Si bien, se aprecian escasas décimas de punto, en este orden: los más ambientalizados son los jóvenes (2.7), seguidos de los niños (2.6), y en último término aparecen los adultos (2.4). Véase la representación gráfica:

La E. A. por sectores sociales



Reflexiones finales, a modo de Conclusión

Ante las crecientes evidencias científicas respecto del estado de la vida en el planeta existe la necesidad de establecer una estrategia para la supervivencia a escala planetaria. En este menester compete a todos los seres humanos, sin excepción, actuar haciendo todo lo posible en este sentido. Pero, es evidente, que unos pueden hacer más que otros.

El papel de la educación en favor del desarrollo humano exige medidas adecuadas que constituyen un reto frente al propio sistema educativo. El desarrollo humano se estima necesario para implementar esa alternativa de la que habla Buntland: el llamado «desarrollo sostenible» o ecológico

como modelo para compatibilizar la utilización racional de los recursos del planeta con la capacidad de la biosfera para satisfacer las necesidades humanas. Por tanto, se espera de la educación que adopte cambios urgentes en lo que concierne, por lo menos, a lo que sigue:

1) Las actividades educativas, para que éstas se centren en la implementación de los valores y de los Derechos Fundamentales, que la educación viene defendiendo en teoría. Esta práctica permitirá ese cambio operativo en los comportamientos humanos para preservar la vida en la Tierra. Con vistas a conseguir este desafío la enseñanza en su actividad práctica servirá a los individuos ejemplificando, en cada caso, con operaciones concretas los cambios de comportamiento en pro de la vida.

2) Los objetivos educativos habrían de incorporar los intereses y necesidades de los individuos concretos, si es que la educación oficial pretende acercarse a la vida real.

3) La práctica de la enseñanza ha de atender por igual al desarrollo de las dimensiones educables del ser humano: actitudes y sentimientos, destrezas/aptitudes y habilidades mentales que permitan a los individuos actuar de manera responsable en/con su MA, pues como apunta Roszák (1985: 11):

«Las necesidades del planeta son las necesidades de la persona, y en consecuencia los derechos de la persona son los derechos del planeta».

4) El profesorado y su formación, tanto inicial como continua, debería recibir un tratamiento de urgencia, así como el personal de las empresas y servicios, extensivo a todas las profesiones.

5) Los medios de comunicación social deberían intensificar los programas medioambientales destinados al público en general y por sectores.

6) La enseñanza universitaria debería adoptar cambios significativos de EA, por razones obvias. Mas, la acción número uno que propone la Estrategia Internacional de EA (ISSE,1987:25) para conseguir este objetivo es, curiosamente, la toma de conciencia por parte de las autoridades universitarias. Literalmente dice: «Developing the awareness of academic authorities».

Si bien, cualquier persona ajena al sistema educativo formal puede de hecho interrogar: ¿pero, no son las autoridades académicas las responsables de desarrollar y profundizar esa concienciación con sus enseñanzas actualizadas y adecuadas a la vida? Y, sin duda, que esta pregunta sería acertada con vistas a la evaluación de la misión de la universidad. Sin embargo, la situación actual de la cuestión no permite distraer, ni detener el debate investigando temas protocolarios o conocidos a priori. Creo que lo que importa es actuar instaurando nuevos comportamientos y formas operativas por parte de todos y cada uno, ya!. Y, en este sentido, «cada uno» no puede esperar para iniciar su cambio a que cambie «el otro». Todos: cada cual, en la medida de sus posibilidades, ha de iniciar el cambio hoy, bien actuando en la dirección correcta, bien exigiendo cambios estructurales, bien difun-

diendo información, bien inquiriendo para estar informado, sin descartar ningún frente y sin demora de tiempo. De otra parte, si hay sistemas que durante lustros han atestiguado su inoperancia ¿por qué esperar ahora a que se conviertan en líderes? Y, si a toda la sociedad interesa la supervivencia ¿por qué ésta no podría exigir cambios operativos a sus instituciones educativas, igual que lo exige a otras?

La causa de la vida bien merece poner en juego todas las responsabilidades individuales y colectivas. Además, ya empiezan a constatarse algunas evidencias, de que los ciudadanos sensibilizados exigen a su administración infraestructuras que ésta debería haber previsto acompañadas de las correspondientes campañas informativas. Por ejemplo, en muchos distritos de Madrid se están instalando contenedores para depositar residuos clasificados a fuerza de quejas y exigencias de los ciudadanos, una vez han oído que son contaminantes para el medio ambiente y /o que permiten ahorrar. Y de la universidad otro tanto puede decirse; pues, será gracias al esfuerzo de algunos, sobre todo estudiantes, como se consiga la infraestructura para el reciclado de papel. Y, es que las áreas de MA, a los diferentes niveles de la administración, parecen de reciente creación, no funcionan coordinadas o bien lo hacen con una lentitud tal, que no es tolerada por los ciudadanos.

Referencias

- BRUNDTLAND, G.H. (1984). *Sesión de apertura de la W.C.E.D.* 15 de mayo.
- BRUNDTLAND, G.H. (1987). Llamada de emergencia. *Lecturas dominicales*, p. 10.
- COOMBS, P.H. (1978). *La Crisis Mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. N.Y.: Herder and Herder.
- FUENZALIDA, E. (1985). Development and Education. *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press (137-1680).
- HOLT, J. (1971). *Instead of Education*. USA: Penguin.
- ILLICH, I.D. (1971). *Deschooling society*. N.Y.: Harper and Row.
- ISSE (1987). *International Strategy for Environmental Education...* ED-87/Conf.402/1. París: UNESCO (July).
- LAWRENCE, E. (1970). *The origins and Growth of Modern Education*. London: Peguin.
- LOBROT, M.(1972). *Teoría de la Educación*. Barcelona: Fontanella.
- MARTÍN-MOLERO, F. Coor.(1988). *Educación Ambiental. Una Experiencia Interdisciplinar*. Madrid: Cyops.
- MARTÍN-MOLERO, F. (1985). Las Taxonomías de los Objetivos educativos y el Control de la Calidad de la Enseñanza. En *VI Jornadas Nacionales*. Madrid: AFYDE (42-53).

- MARTÍN-MOLERO, F. (1981). Moral Values and Education. En *World Congress in Education*. Quebec (Canadá): Sergy Fleury.
- MARTÍN MOLERO, F. (1993). La Metodología Docente en la Formación del Profesorado. En *Estrategias Metodológicas en la FP*. (Coor. Sevillano G^a/ Martín-Molero) (259-273). Madrid: UNED.
- MATÍN-MOLERO, F. (1988 bis). *Educación y Medio Ambiente*. Conferencia, Universidad de Verano de Teruel (12-17 julio).
- REIMER, E. (1971). *School is dead*. Great Britain: Penguin.
- ROSZAK, T. (1985). *Persona-planeta*. Barcelona: Kairós.
- SOBEL, H. (1984). «Educating for survival». Ponencia presentada al *ISTE*. London.
- VARIOS (1988). La Educación Ambiental en la Universidad: Un estudio sondeo, en *Actas del I Congreso Internacional sobre EA*. Madrid: ICONA (51-59).

Resumen

Educación Ambiental: La Educación para la Vida.

El creciente deterioro de la problemática ambiental demanda cambios importantes a la educación en nuestra sociedad con vistas a una estrategia para la supervivencia. Y como el sistema educativo vigente parece haber olvidado su propia meta: el desarrollo humano mediante una educación que sirva y prepare para la vida: ahora, la educación se enfrenta a este reto, precisamente.

El artículo examina el estado actual de la educación en relación a este reto. Asimismo, intenta describir el estado de la Educación Ambiental en la universidad, así como sus implicaciones.

Abstract

Environmental Education: Education for Life.

The growth of environmental problems nowadays suggest the need of approaching education to life, since current educational systems seem to have forgotten the ancient ideal concerning human development by preparing for all aspects of human life. For this reason education is facing a very serious challenge by the end of the 20th Century: to bring about its original ideal of teaching people how to live preserving life conditions on the Planet.

The article examines current education concerning this purpose. It also tries to describe the actual state of affairs as far as Environmental Education is being integrated at the university level.