

L'Educació Ambiental en el sistema educatiu. Problemàtica i alternatives en clau de Reformes

José Antonio Caride Gómez*

En la dècada de l'Educació Ambiental

Considerada com una resposta urgent a problemes que es manifesten en temps de crisi, l'Educació Ambiental ha estat catalogada com una nova moda, tot i que matisant-ne la necessitat per transformar les relacions de la humanitat amb el seu entorn (Sequeiros, 1993). En general, amb una visió comuna a no pocs autors, es considera que les seves aportacions sorgeixen amb la recent preocupació mundial per establir estratègies educatives orientades a la preservació del medi ambient i, per extensió, a una millora progressiva en les condicions de la vida planetària, tot i ser en el context d'un moviment ambientalista puixant des del qual es reclamen responsabilitats polítiques i pràctiques compromeses amb la prevenció i/o solució dels problemes ecològics, en confluència amb l'adopció de models alternatius en el desenvolupament econòmic i social dels pobles.

Que això succeeixi sense obviar que l'educació sempre ha estat, d'una manera o d'una altra, lligada al medi ambient (Giordan, 1993), ha contribuït a fixar els orígens de l'Educació Ambiental en l'acció concertada que emprèn la comunitat internacional a partir dels anys seixanta, sota l'auspici de Nacions Unides, en què destaca el protagonisme de la Conferència sobre el Medi Ambient Humà (Estocolm, juny de 1972) en la promoció d'una consciència des de la qual emprendre un programa educatiu interdisciplinari, dins i fora de les escoles «que abraci tots els graus de l'ensenyament i dirigit a tots,

* Professor titular de Pedagogia social a la Universitat de Santiago de Compostel·la. Director del Departament de Teoria i Història de l'Educació. Realitza treballs de recerca en temes relacionats amb l'Educació a Galícia, el desenvolupament comunitari, l'anàlisi de contextos i els temps educatius, entre d'altres. En relació a l'Educació Ambiental, en la qual desenvolupa la seva tasca docent, ha coordinat la publicació del text *Educación Ambiental: realidades y perspectivas* (Tórculo Eds.).

Adreça professional: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Campus Universitario, s/n. Universidad de Santiago de Compostela 15706 Santiago de Compostela
Telèfon: (981) 563100, ext. 3754
Fax: (981) 521581.

joves i adults, perquè aquests sàpiguen quines accions poden portar a terme, en la mesura de les seves possibilitats, per administrar i protegir l'entorn».

Com és sabut, la UNESCO i el PNUMA van formalitzar aquesta proposta creant, l'any 1975, el Programa Internacional d'Educació Ambiental (PIEA), alhora que es convocaven conferències i seminaris regionals destinats a aprofundir en els principis, objectius i estratègies d'acció en matèria educativo-ambiental, avalats en el seu conjunt per la primera Conferència Intergovernamental sobre Educació Ambiental, celebrada a Tbilisi (Geòrgia, octubre 1977). Amb la mediació d'importants esdeveniments d'abast internacional,¹ d'un balanç que comprèn gairebé vint anys, pot deduir-se que el PIEA ha contribuït a promocionar l'Educació Ambiental a 160 països, ha repartit material didàctic a més de 150.000 institucions particulars, ha col·laborat en la formació de més de 30.000 responsables de l'ensenyament i ha distribuït un butlletí en diverses llengües (*Contacto*).

De manera complementària, com a expressió de la seva diversitat, l'Educació Ambiental ha multiplicat les seves actuacions per iniciativa de les Administracions públiques, Organismes no Governamentals, Fundacions, centres educatius, moviments ecologistes, empreses, mitjans de comunicació social, etc., a través d'una creixent tasca de projecció social: edició de publicacions, preparació de recursos àudio-visuals, realització de programes formatius i informatius, celebració de Congressos i Trobades, dotació d'infraestructures i equipaments específics, qualificació d'especialistes (docents i tècnics)... a pràcticament tot el món -encara que amb resultats desiguals-, fins al punt de fer cada vegada més versemblant el fet que estem assistint, a la dècada dels anys 90, al «Decenni Mundial per a l'Educació Ambiental» tal com es va proclamar en el Congrés Internacional sobre educació i Formació ambientals de Moscou. Sense cap dubte, quan la lectura es fa en aquests termes, associar l'Educació Ambiental a una tasca recent acaba resultant justificable.

(1) Entre d'altres, el Congrés Internacional sobre Educació i Formació Ambientals (Moscou, agost de 1987); la Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament, difosa com la Cimera de la Terra (Rio de Janeiro, juny de 1992), i el Congrés Mundial per a l'Educació i la Comunicació relatives al Medi Ambient i al Desenvolupament (Toronto, octubre de 1994).

Una alternativa amb rerefons històric: l'ambient en les utopies pedagògiques

Malgrat tot, cal advertir que les relacions educació-ambient han de ser contemplades amb profunditat històrica. Com remarca Tanner (1984), no manquen proves d'aquesta mena de preocupacions en el folklore de nombroses tribus o races, a la Bíblia i altres escrits de l'Antiguitat. En un passat més pròxim, hem de destacar que a partir del segle XVII és quan la noció de «medi» passa a ser un dels components essencials de l'esperit modern, inicialment present en l'educació a través de missatges que conviden a preparar-se per a la vida conforme als ensenyaments *de la natura*; a aquests s'afegeix, posteriorment, propostes que exalcen les virtualitats pedagògiques d'una educació *en la natura*. Del conjunt de les seves aportacions queden testimonis en l'obra de Rabelais, Vives, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel i, amb dimensió més col·lectiva, en el moviment heterogeni que identifiquem com Escola Nova (des de Claparède o Decroly fins a Freinet). Al parer de Giolitto (1984: 116),

«la escuela nueva perfecciona las justificaciones pedagógicas del estudio del medio. Según ellos, el medio incita, estimula. Su función es crear la necesidad a partir de la cual nacerá el interés y se desencadenará la acción. Experiencia en el medio, la acción no sólo permite la adquisición de conocimientos perfectamente integrados y directamente operativos, sino también la formación intelectual y afectiva del niño».

En el pensament i en l'acció pedagògica que postulen els reformistes, el medi transcendeix la consideració d'allò que ha de ser conegut o imitat² per esdevenir una opció metodològica orientada a renovar les escoles i les seves pràctiques corresponents. D'ella provenen marges d'utopia i realitat que amb el temps fins i tot han estat traslladats als diversos i reiterats intents de Reforma Educativa impulsats per instàncies oficials, molts dels quals han atorgat al medi ambient una importància decisiva per al desenvolupament dels processos educatius, bé com a font d'estímul (paidocenosí), recurs d'aprenentatge, àmbit de formació intel·lectual i/o afectiva; com a oportunitat per a l'obertura de les escoles al seu entorn, o com a suport irrenunciable per estructurar i estendre el saber. D'altra

(2) En el discurs de les pedagogies naturalista i intuïtiva i molt significativament a la visió romàntica i sensible que s'expressa a l'obra de Jean Jacques Rousseau: la Natura per damunt de tot... com a primera i veritable mestra, camí de llibertat per a la reconciliació i la felicitat de l'home.

banda, es comencen a insinuar algunes bases d'allò que avui identifiquem com Educació Ambiental en la formulació de principis que destaquen la importància de l'autonomia personal, el treball cooperatiu, la utilització de mètodes actius, l'acció crítica orientada a elaborar projectes i resoldre problemes, la relació amistosa entre educadors i educands, el coneixement globalitzat, el valor de la solidaritat (Caride, 1991). En definitiva, fets i idees en els quals es fa explícita l'aspiració a una escola i una educació diferents, compromeses amb la vida d'un present i d'un futur millors.

Tot i això, fins que la voluntat d'ensenyar *la* i *en la* natura no transfereix expectatives d'educar i ensenyar *per a* la natura, com a responsabilitat induïda, reconeguda i fins i tot exigida, les relacions educació-ambient no adquireixen un significat concorde amb el que des de fa anys conceptualitzem, en sentit estricte, com educació ambiental: un marc alternatiu per a la reflexió i la praxi educatives en el qual les inquietuds pedagògiques es tradueixen en una preocupació decidida per la conservació del planeta i les connexions que amb aquest fi estableixen els homes amb els seus ecosistemes. En aquest sentit, coincidim amb Colom (1993) que l'aparició recent de l'educació ambiental no s'ha de confondre amb les clàssiques relacions que l'educació, tant des d'una perspectiva teòrica (Pedagogia) com des del seu vessant més practicista (l'escola) ha mantingut amb el medi ambient, per afirmar que, en tot cas, la novetat és l'última de les relacions establertes, en postular els valors ambientals com a orientació i guia de l'acció educativa.

Per a aquesta educació, en la qual s'accepta el desafiament humà de buscar sortides a la crisi ambiental -com a tema i problema del nostre temps- passen a un primer pla actituds i valors emergents en l'àmbit d'una nova ètica personal i social. Amb ella es pretén substituir la predominant centralitat de l'home (tradició antropocèntrica) per la de la vida (paradigma biocèntric) un cop s'han dipositat certes esperances en la possibilitat d'adoptar estils de desenvolupament econòmic i social ecològicament desitjables i sostenibles. És a dir, amb capacitat per satisfer les necessitats de les generacions del present sense comprometre aquelles que raonablement han de tenir les del futur, amb nivells de justícia i equitat social constatables a escala planetària. Una qüestió per a la qual l'actual vice-president dels Estats Units, Al Gore (1993) ja va anticipar una doble exigència: transformar les bases ideològiques de la societat contemporània i aconseguir un grau de consens suficient sobre la necessitat de canvis profunds. En definitiva, perquè, com expressa Caduto (1985), d'alguna manera cal aconseguir en molt poques generacions que la societat en el seu conjunt adópti valors i conductes que beneficiïn l'ambient. Pensem que també en benefici legítim d'homes i dones, sempre que no renunciïn a harmonitzar les noves virtuts públiques amb la recerca inconclusa de la felicitat.

Educació i ambient: crisis paral·leles

Assumir que l'Educació Ambiental constitueix un plantejament alternatiu -o, si més no, complementari- a formes tradicionals d'entendre i conduir les relacions entre l'Educació i el Medi Ambient, hauria de fer molt més explícit el paral·lisme entre les seves crisis respectives. Totes dues mundials i prou diagnosticades al·ludint a problemes, pèrdues i deterioraments concrets en cada cas. Com expressa Singh (1992) referint-se en aquest món que canvia, són dimensions que es plantegen de manera simultània i interrelacionada, tenen un abast universal i semblen precipitar-se cap al futur amb una velocitat sorprenent.

A l'escola i, per extensió, als sistemes educatius, es presenta com una crisi de confiança que ha portat a l'extrem de negar les bondats de l'educació mateixa (Coombs, 1985) amb evidències pertorbadores greus i plena de facetes que no mostren, després de més de vint anys, la més mínima evidència d'estar desapareixent; de manera -insistirà Coombs (1990: 100)- que

«lo que necesita el mundo de la educación (y lo necesita lo antes posible) no es simplemente más 'mini' reformas e innovaciones, sino reformas mucho más vastas, profundas y radicales que hagan temblar los cimientos de nuestros sistemas educativos, tan ligados a la tradición».

A nivell ecològic, és una crisi que coincideix amb percepcions i fets que revelen amenaces antropogèniques a la integritat i la renovació futura de les interaccions home-societat-biosfera, en aspectes que van des de la diversitat biològica o la preservació dels recursos naturals més elementals (aigua, aire, sòl...) fins a la salvaguarda dels drets inalienables que són a la base del gaudi d'una vida digna per part de tota l'espècie humana.³ En tot cas, són circumstàncies en les quals s'encasten aspectes que no només han activat els límits del creixement, la incertesa i el risc social; a més, han situat els individus davant del repte antropològic de confrontar els costos de la civilització amb els de la seva pròpia supervivència. En paraules d'Octavio Paz:

(3) Sobre la crisi ambiental, Eric Ashby (1981) diferencia, potser amb més sagacitat que la majoria dels observadors, entre una crisi i un moment crític. Al seu parer, el que estem experimentant és un moment crític i declara a favor de la seva argumentació que els humans ja no podem eludir viure la resta de la nostra història sobre la Terra amb problemes de població, de recursos, de contaminació. El moment crític és senzillament la condició existencial; la crisi és en la reacció humana. En aquest mateix sentit, vegeu l'obra d'L.K. Caldwell (1993).

«El siglo se cierra con muchas interrogaciones. Algo sabemos sin embargo: la vida en nuestro planeta corre graves riesgos. Nuestro irreflexivo culto al progreso y los avances mismos de nuestra lucha por dominar a la naturaleza se han convertido en una carrera suicida...».⁴

Afegirem recordant Carson (1962) que també després de vint anys la primavera roman en silenci.

En l'encreuament d'ambdues crisis, que s'amplien a unes altres de més o menys conjunturals i amb impacte històric desigual (en l'ordre polític, econòmic, moral, religiós, etc.), l'Educació Ambiental ha arribat a catalogar-se com una oportunitat sòlida per insistir en l'encaixament a les formes clàssiques d'educar en societat, habitualment tan proclius al fracàs de les persones i institucions que les articulen. I que, pel que fa a les realitats ambientals, són fracassos que s'han projectat en la distància i en la inhibició davant de problemes apressants, quan no en una incapacitat manifesta per contribuir a una major compatibilitat entre la ciència i la consciència ambientals.

Per tot plegat, subscrivim amb Giordan (1993: 186) que l'Educació Ambiental no pot renunciar a «inspirar un movimiento de renovación orientado a combatir la monotonía y la esterilidad producida muy frecuentemente por la tradición de nuestros sistemas educativos». Fins i tot més: creiem que el desafiament de l'educació del futur és molt més enllà de les xarxes escolars existents, dins de l'entorn encara que sense sucumbir-hi i amb ell. Una educació que tot i ser partícip del context i pretext ambientals aconsegueixi presentar el canvi de les persones, individualment i col·lectivament, com la seva millor contribució a un desenvolupament integrat de la Humanitat i dels seus diversos móns: el fi de l'Educació Ambiental és millorar totes les relacions ecològiques, incloent-hi les de l'home amb la natura i les dels homes entre ells (Schmieder, 1977).⁵

-
- (4) Text del discurs pronunciat al sopar de gala en honor dels premis Nobel de 1990. Nota de l'editor extreta de l'obra de King i Schneider (1992: 5).
 - (5) La complexitat que caracteritza l'Educació Ambiental no n'ha facilitat la definició, en ocasions basada en propostes conceptuals escassament diferenciades d'una interpretació extensa i comprensiva de l'Educació, en general. De fet, en el concepte d'aquesta última podrien integrar-se pràcticament tots els principis, finalitats i mètodes que acostumen a adscriure's a l'Educació Ambiental: coneixements, actituds, aptituds, presa de consciència, participació, avaluació... per molt específics que aquests siguin. Sabem que necessàriament sempre formaran part d'una Educació que aspiri a ser congruent amb les persones i les seves realitats vitals. Ja Alfred North, a qui cita Schmieder (1977), delimitava amb lucidesa que «educar es guiar al individuo hacia una comprensión del arte de vivir», entenent per aquest «la realización más cabal de diversas actividades que plasman las posibilidades potenciales de ese ser vivo frente al medio ambiente que le rodea». Un text escrit l'any 1929.

L'*Agenda 21*, document d'estratègia global adoptat el 14 de juny de 1992 a Rio de Janeiro, a la Conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient i el Desenvolupament (MOPT, 1993), trasllada a l'educació aquesta mena de responsabilitats concedint-li una importància decisiva en la promoció del desenvolupament sostenible i en l'augment de la capacitat de les poblacions per abordar qüestions ambientals i de desenvolupament. S'afegeix que

«es igualmente fundamental para adquirir una conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sostenible y que favorezcan la participación pública efectiva en el proceso de adopción de decisiones».

LLUMS I OMBRES D'UN TRAJECTE CRONOLÒGICAMENT BREU

Un cop més, el caràcter genèric d'aquesta declaració, en línia de continuïtat amb la trajectòria que manté l'Educació Ambiental des de fa dècades, indueix a reflexionar amb vocació crítica sobre les possibilitats i els límits del que acabem per reconvertir a les seves pràctiques, en un recorregut de llums i ombres al quan no s'ha evitat dirigir una pregunta inquietant: «Fem realment Educació Ambiental?» (García i altres, 1988). Un interrogant obert a les múltiples respostes que sorgeixin des de qualsevol grup d'experiència (a l'aula, a l'escola, a les comunitats locals, etc.) com a resultat d'avaluacions sistemàtiques o en el marc dels fòrums de debat que es convoquen amb abast regional, nacional i internacional. De fet, sense excessives concessions a l'autocomplaença, en el passat recent de l'Educació Ambiental abunden les anàlisis que insisteixen a formular lectures de caire crític (expectatives *versus* resultats), tant en el panorama mundial com a l'europeu i espanyol. En general, observant un estat de qüestió sotmès a múltiples contingències i contrastos.

Així, per a Kolybine (1993: 137), director de la Secció per a l'Ensenyament de les Ciències i l'Educació Ambiental de la UNESCO, existeix un reconeixement general que s'ha realitzat una tasca considerable en aquest camp, principalment des d'una perspectiva pedagògica (definició de polítiques educatives nacionals, plans d'estudis, requisits per a la formació de professorat i de materials educatius). Tanmateix, s'ha fet menys des del punt de vista de la política medioambiental i molt menys del desenvolupament sostenible:

«el papel de la Educación Ambiental en la gestión medioambiental ha sido frecuentemente percibido con toda claridad, en teoría, pero es menospreciado en la práctica».

L'anàlisi de Perkins (1993), President Honorari de l'ICED, sintetitza algunes reflexions en les quals es posa de relleu que el comportament de l'Educació Ambiental al món gira al voltant de situacions ben dispars: és certament una activitat mundial, que adopta diversos estils i prioritats segons els països de referència; es recolza molt més en els principis que en la pràctica; els principals iniciadors són els organismes internacionals i les organitzacions nacionals no governamentals, mentre que els sistemes educatius i els governs nacionals són més els objectius; les escoles primàries i secundàries molt rarament es consideren com a parts essencials del sistema d'educació medioambiental; la universitat no pot abordar fàcilment els problemes socials, i resulta molt senzill de dir que els estudis medioambientals haurien de ser interdisciplinaris, la qual cosa és més fàcil de dir que de fer; són escassos els professors competents en aquest camp, ja que si bé existeix un nombre adequat com a professors de Geografia, Física i Història, estan poc entrenats a utilitzar les assignatures amb la finalitat de comprendre els problemes socials i ensenyar-los de manera apropiada; per acabar, l'educació medioambiental sovint deriva en una pedagogia més preocupada pel mètode que pel contingut i la complexitat dels problemes ambientals.

A Europa, a l'Informe de la situació l'any 1992, elevat al Consell de Ministres de la Comunitat, el balanç que s'ofereix parteix d'un context general en principi favorable per al desenvolupament de l'Educació Ambiental, en el marc d'una sensibilització creixent de l'opinió pública i de polítiques de reforma de l'ensenyament proclius a integrar l'Educació Ambiental en els sistemes educatius dels diversos països. Alhora, seguint l'exposició que realitza Pardo (1993: 52), es reconeixen algunes dificultats importants: el retard evident en la formació inicial dels ensenyants, la manca generalitzada de material pedagògic i certes llacunes de tipus conceptual, aquestes darreres referents a la definició d'objectius de l'Educació Ambiental, la complexitat dels problemes ambientals, la posada en pràctica del treball interdisciplinari i l'avaluació de resultats. D'altra banda;

«existen importantes diferencias no sólo entre los propios Estados, sino incluso a nivel regional y local, y en cualquier caso aún queda mucho por hacer».

A l'Estat espanyol, l'informe final del Seminari d'Educació Ambiental en el Sistema Educatiu celebrat a Las Navas del Marqués (Àvila) al final de 1988, reconeixia el contrast existent entre la gravetat d'alguns problemes que amenacen la conservació del medi natural amb l'escassa importància que s'atribuïa llavors a l'Educació Ambiental: davant la degradació progressiva,

«los esfuerzos realizados para crear una conciencia del deterioro y estimular una formación capaz de contrarrestarlo, parecen claramente escasos. Sorprende, sobre todo, que muchos de estos esfuerzos

hayan sido asumidos por organismos e instituciones (MOPU, ICONA, ayuntamientos...) cuya responsabilidad en educación es sólo indirecta, en tanto que el sistema educativo, como tal, no ha elaborado todavía unas directrices sobre el particular» (De Blas, Herrero i Pardo, 1991: 88).

Molt més incisiu es mostrava Terrades (1988) en la ponència inaugural pronunciada a les primeres Jornades d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana quan valorava les realitzacions de l'Educació Ambiental a Espanya, al seu parer, i a manera de crítica ben intencionada aplicada a revelar algunes deficiències i no pocs problemes llavors existents,

«lo poco que se hace en educación ambiental suele ser muy malo. Muchos creen que, puesto que en el campo los chicos están a gusto, y se entretienen con algunas observaciones, el 'método' está ya justificado. Pero que los chicos se diviertan... que haya allí mucho que ver, son cosas bien sabidas desde los albores de la humanidad, no constituyen en modo alguno un método didáctico».

Podem concloure que globalment els problemes de l'Educació Ambiental, sobretot en l'educació institucionalitzada, no rau en tant en les declaracions, principis i objectius establerts com en les pràctiques adoptades dins i fora de les aules. Són problemes relacionats amb el reconeixement i la valoració efectiva de les seves propostes, la congruència entre les idees i els fets, el compromís i les responsabilitats públiques, el saber en ell mateix i el saber per fer en els àmbits epistemològic, metodològic i didàctic.

De les referències anteriors podem deduir la mena de dificultats i insuficiències que ha presentat -i en bon grau presenta encara- l'Educació Ambiental en la trajectòria que condueix a la seva integració gradual en el sistema educatiu; en el cas espanyol, coincidint amb la posada en escena d'una reforma estructural en l'ordenació dels ensenyaments, ampliada a determinats factors associats amb la seva qualitat i millora (qualificació i formació del professorat, programació docent, recursos educatius i funció directiva, orientació educativa i professional, inspecció educativa, avaluació del sistema educatiu).

De la insuficiència a la intenció: l'Educació Ambiental als papers de la Reforma

L'Educació Ambiental, que inicia la seva incorporació a les pràctiques escolars en base a l'esforç realitzat per ensenyants i Moviments de Renovació Pedagògica des del final dels anys 70, trigarà a ser inclosa als debats i a les propostes curriculars de la Reforma.⁶ Com observa Meira (1993: 18), «en el Proyecto de la Reforma Educativa no se hace una mención explícita a la Educación Ambiental, como tampoco se incluyen entre los fines generales de la Reforma o en los establecidos para cada etapa educativa, referencias a promover la conciencia ambiental». La qual cosa es pot interpretar com un exponent més de la condició marginal i subsidiària a què s'estaven relegant les experiències educativo-ambientals a les institucions educatives, molt dependents del voluntarisme dels seus promotors.

Formalment la situació comença a modificar-se a partir de la celebració del Seminari de Las Navas del Marqués. A les conclusions d'aquest es reclama que la Reforma Educativa contempli i assumeixi les recomanacions internacionals en Educació Ambiental, així com les propostes i les exigències que la major part de la societat reclama. En aquest sentit s'al·ludeix a les resolucions de la Comunitat Europea en matèria d'Educació Ambiental que concorden amb l'ampli ventall de recomanacions emanades dels Organismes i iniciatives vinculats al sistema de Nacions Unides: Programa MAB, PNUMA, PIEA, Seminari de Belgrad, conferència de Tbilisi, Congrés Internacional de Moscou, sense desatendre la desigual contribució de les Jornades Nacionals d'Educació Ambiental celebrades a Sitges (les primeres, l'any 1983) i Valsain (les segones i darreres, l'any 1987), juntament a d'altres convocades des d'instàncies autonòmiques, municipals, associatives (Escoles d'Estiu, Grups Ecologistes, etc.) i universitàries.

Al nostre parer, el canvi suposa que l'Educació Ambiental passa de la insuficiència a la intenció, o el que és el mateix, de la indiferència al visible interès de molts diversos actors pedagògics: explicitant objectius generals i referencials per a cada nivell, etapa i cicle educatiu; formulant estratègies d'integració orientades a «ambientalitzar» el currículum; subvencionant projectes, cursos,

(6) A l'Informe presentat per la Direcció General del Medi Ambient al Congrés Internacional de Moscou, sota la coordinació i redacció final a càrrec de Cristina Herrero (vegeu MOPU, 1989: 85-159), figura un balanç relativament exhaustiu de la situació de l'Educació Ambiental a Espanya als prolegòmens de la Reforma Educativa, amb referències concretes a l'àmbit escolar. Així mateix, hi ha breus referències analítiques a les diverses Memòries Anuals elaborades per la Direcció General del Medi Ambient, publicades pel MOPU a la seva sèrie de monografies.

seminaris i publicacions; creant materials curriculars específics; convocant activitats de formació en servei; recomponent espais i temps amb finalitats educativo-ambientals (itineraris didàctics naturals i urbans, realització de tallers, estades a granges-escola, aules de natura, etc.); creant bases de dades i programes d'intercanvi nacionals i internacionals, etc.

Ambientalitzar el currículum «a través» de la transversalitat

En el nivell curricular, els aspectes més innovadors per a l'Educació Ambiental semblen vinculats a la proposta pedagògica que s'articula en el discurs de la transversalitat. De la seva innovació semàntica acabarà resolent-se que l'Educació Ambiental és un tema, matèria o contingut transversal, de rang semblant a d'altres que tenen com objecte la pau, la salut i la sexualitat, la coeducació i la igualtat d'oportunitats, el consum, les multicultures... en síntesi, un conglomerat de qüestions d'important repercussió social el tractament pedagògic de les quals es realitzarà de manera diferent al que proposen les disciplines clàssiques, «a través» d'elles mateixes, incardinant-les en el desenvolupament de les activitats corresponents a cadascuna. Consisteix, doncs, en un enfocament pluridisciplinar que potencialment podrà evolucionar cap a un altre de caràcter interdisciplinar, sempre que existeixi coordinació i treball compartit per equips docents. Com senyala Carbonell (1994: 8), la introducció dels temes transversals «no es otra cosa que una reactualización del discurso del conocimiento integrado-globalizado e interdisciplinar (unido) al replanteamiento de la educación ética-moral-humanística».

L'estratègia definida per la transversalitat implica optar per impregnar la totalitat del currículum d'una dimensió ambiental, que haurà d'aplicar-se a cada concreció curricular d'acord amb les àrees, etapes, cicles, centres, etc. Com a forma d'enfocar l'ensenyament, s'argumenta que no es tracta d'introduir nous continguts sinó de seleccionar i seqüenciar els existents sota l'òptica de l'Educació Ambiental, amb una distribució horitzontal que respecti la complexitat de la seva filosofia i el tractament interdisciplinar. Segons Pérez Rubalcaba,⁷ ex-ministre d'Educació i Ciència, aquesta presència de

(7) Intervenció a l'acte inaugural de la VII Semana Monogràfica de la Fundación Santillana, sota el títol *Aprender para el futuro: educación ambiental*, celebrada a Madrid el mes de novembre de 1992. (Vegeu-ne l'edició publicada per la Fundación, pp. 43-45).

l'Educació Ambiental a les diverses àrees es justifica perquè contribuirà més eficaçment a l'aprenentatge dels alumnes, al desenvolupament d'actituds i capacitats de tota mena en relació a la conservació del medi ambient. Al seu parer, cal ressaltar que «la introducció de la Educación Ambiental constituye uno de los elementos más innovadores de los currículos recientemente aprobados». En tot cas, pensem que la transversalitat no ha de ser només per a l'alumnat, el professorat, les matèries i el currículum en general. També ho ha de ser per al sistema educatiu, la seva organització i la seva gestió en el context de les comunitats.

Partint de la convicció generalitzada que ja no n'hi ha prou a proclamar la gravetat dels problemes ambientals i declarar que cal fer «quelcom» respecte a ells en el sistema educatiu, la transició des de la innovació que es dissenya fins al que ha de ser-ne la praxi, planteja en Educació Ambiental l'exigència ètica de fer congruents les paraules amb fets avaluable. D'aquesta manera, un cop més, la qüestió consisteix a respondre al desafiament en les pràctiques superant les condicions necessàries però no suficients per sensibilitzar i comprometre els responsables polítics i pedagògics amb la integració de l'Educació Ambiental a les institucions i processos educatius. Fins i tot admetent que no existeix un model universal perquè aquesta integració es produeixi.

Passar de les idees als fets

Als discursos i a les actuacions educatives que ens afecten, la correspondència entre el que es diu i el que es fa considerem que ha d'estar orientada per principis i pautes de reflexió-acció com els següents:

a) Aprofitar decididament el marc de la Reforma Educativa que inspira la LOGSE, la qual cosa comporta assumir amb interès i convicció l'abast de les seves propostes per al desenvolupament de l'Educació Ambiental: dissenys curriculars oberts; aprenentatge significatiu, desenvolupament de l'esperit crític, metodologia activa, relació amb l'entorn social, econòmic i cultural; formació en el respecte i la defensa del medi ambient, autonomia pedagògica dels centres educatius, foment d'hàbits democràtics, ampliació de l'espai escolar, etc.

Sens dubte, aquesta és la Reforma en la qual legítimament s'haurà d'inscriure el futur immediat de l'Educació Ambiental en el sistema escolar, per la qual cosa ni res ni ningú no hauria de frustrar

les oportunitats que ofereix per a un canvi quantitatiu i qualitatiu en aquest camp.

b) Lligar, en els nivells que correspongui, les polítiques educatives a les polítiques ambientals: en un primer moment implica percebre que totes dues constitueixen dimensions polítiques de primer ordre, com a eixos prioritaris que vertebrin drets socials i ecològics fonamentals per al benestar col·lectiu i la qualitat de vida. En segon terme, suposa discernir que, al igual que en d'altres matèries, ambdues formen part d'una política global i integral.

Els aspectes particulars d'aquesta vinculació ens situen en el problema del canvi, en les seves diverses tendències i models de desenvolupament econòmico-socials. Com suggereix Heras (1994), cal partir d'una anàlisi de les realitats educatives en un marc de conflictes d'interessos entre grups socials i països, davant la dinàmica de «recursos ambientals-processos productius-distribució-consum-beneficis», per qüestionar els models de càire neoliberal, les seves desigualtats i els seus patrons de dependència en l'àmbit humà i en les relacions ecològiques.

En aquest discurs, que un cop més es tradueix en la necessitat d'un adequat equilibri de responsabilitats, la problemàtica ambiental acaba convertint-se en un repte per als educadors (Novo, 1992).

c) Articular xarxes de cooperació social i promoure l'obertura institucional: suposa concedir a l'Educació Ambiental un protagonisme important en la presència del sistema educatiu a la societat i d'aquesta en el sistema educatiu. Una presència que comporta el reconeixement de la societat civil i de la iniciativa ciutadana en la presa de decisions i la resolució dels problemes ambientals.

A més, amb el propòsit d'enfortir els objectius de solidaritat entre persones i pobles, l'Educació Ambiental ha de superar la visió formalista i ambigua que caracteritza moltes de les declaracions oficials dels Governos i dels Organismes Internacionals per apropiarse a la quotidianitat. No s'ha d'oblidar que l'obertura institucional comporta fomentar la vida associativa i el poder compartit, ni tampoc que la cooperació social significa mantenir actiu el sentit reivindicatiu i l'ajuda mútua. Dos trets essencials en l'Educació Ambiental.

d) Traslladar a l'Educació Ambiental la filosofia d'una Educació per a tots: considerem que el lema i la declaració mundial sobre Educació per a Tots (satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge),⁸ reivindica per a l'Educació Ambiental l'objectiu d'una alfabe-

(8) Resultants de la Conferència celebrada a Jomtiem (Tailàndia) el març de 1990 per iniciativa conjunta d'algunes de les més importants agències de les Nacions Unides (UNESCO, PNUD, UNICEF i Banc Mundial) que afirma el dret de totes les persones a l'educació, que pot i ha de ser assegurat a tothom.

tització medioambiental accessible a totes les persones, en un procés continu d'aprenentatge que s'ha d'estendre des de l'educació infantil fins a les universitats, i més enllà d'aquestes al món del treball, del lleure... en una concepció molt oberta de la democratització educativa.

És aquí on l'alfabetització funcional, a manera de cultura bàsica ambiental per a tots, assoleix el seu sentit ple: com a lectura i escriptura que es contextualitza a les realitats ambientals, com a motivació per informar-se i aprendre de l'ambient desenvolupant habilitats, com a via per a la conscienciació ecològica i l'adopció d'actituds relacionades amb una millora significativa en la qualitat de la vida diària.

e) Educar els educadors: amb un plantejament que ens situa en la idea de l'educador que necessita ser educat (Freire), es tracta de fer coincidir el paper central dels educadors i professors amb l'optimització de la seva formació inicial i contínua. Una tasca que implica aspirar a un canvi en la cultura docent (pedagògica, política, ambiental), tant en el món dels valors com en l'àmbit dels continguts, metodologies i tècniques.

Les universitats, les Administracions públiques i la societat en el seu conjunt han d'assumir aquesta tasca sense estalviar esforços. El professorat, si de cas, ha de despertar i ser coresponsable de les decisions i iniciatives que s'adoptin. Per a aquest fi, la Investigació-acció (amb les seves diverses modalitats: participativa, col·laborativa, etc.) serà també una via important per contribuir al desenvolupament professional dels educadors ambientals.

En Educació Ambiental sempre tindrà sentit la pedagogia de la pregunta

Acabem sent conscients que, per sort, hi ha altres possibles lectures sobre l'Educació Ambiental que fem i que volem. Per això encara queden més incerteses que certeses sobre què és i què ha de ser l'Educació Ambiental: poc d'obsessió per l'eficàcia i molt de sentit comú i actitud crítica. A l'Educació Ambiental sempre tindrà raó de ser una pedagogia de la pregunta i, en conseqüència, anar a trobar les millors respostes.

Referències bibliogràfiques

- ASHBY, E. (1981): *Reconciliar el hombre con el ambiente*. Barcelona: Blume.
- CADUTO, M.J. (1985): *A Guide on Environmental Values Education*. París: UNESCO. (Edició en castellà: *Guía para la enseñanza de los valores ambientales*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 1992).
- CALDWELL, L.K. (1993): *Ecología, ciencia y política medioambiental*. Madrid: McGraw-Hill.
- CARBONELL, J. (1994): «La invención de lo clásico», *Cuadernos de Pedagogía*, n. 227, pp. 7-8.
- CARIDE, J.A. (1991): «La Educación Ambiental: concepto, historia y perspectivas», a Caride, J.A. (coord.): *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*. Santiago de Compostel·la: Tórculo editores, pp. 7-86.
- CARSON, R. (1962): *Silent Spring*. Boston: Houghton Mifflin. (Edició castellana: *Primavera silenciosa*. Barcelona: Grijalbo, 1980).
- COLOM, A.J. (1993): *Valoraciones pedagógicas del medio a través de la historia*. Madrid: UNED/Fundación Universidad-Empresa (Màster en Educació Ambiental).
- COOMBS, Ph. (1985): *La crisis mundial en la Educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- COOMBS, Ph. (1990): «Diseño en la educación para el siglo XXI», a Fundación Santillana: *Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 99-102.
- DEBLAS, P.; Herrero, C. i Pardo, A. (1991): *Respuesta educativa a la crisis ambiental*. Madrid: CIDE/MEC.
- GARCÍA, J.M. i altres (1989): «¿Hacemos realmente Educación Ambiental?», *Cuadernos de Pedagogía*, n. 157, pp. 8-11.
- GIORDAN, A. (coord.) (1993): *Educación Ambiental: principios de enseñanza y aprendizaje*. Bilbao: UNESCO/PNUMA (Ed. Los Libros de la Catarata).
- GORE, A. (1993): *La Tierra en juego. Ecología y conciencia humana*. Barcelona: Emecé.
- HERAS, P. (1994): «El medi ambient i el desenvolupament, l'economia i l'educació. Quina economia i quina educació?», *Temps d'Educació*, n. 11, pp. 185-190.
- KING, A. i SCHNEIDER, A. (1992): *La primera revolución global*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- KOLYBINE, V. (1993): «La Educación Ambiental en el mundo. Desarrollo adicional», a Fundación Santillana: *Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 135-138.

- MEIRA, P.A. (1993): «A Educación Ambiental e a Reforma Educativa», *Revista Galega de Educación*, n. 18, pp. 15-24.
- MOPT (1993): *Río 92. Programa 21*. Madrid: Dirección General de Política Ambiental/MOPT, volum II.
- MOPU (1989): *Educación Ambiental: Situación Española y Estrategia Internacional*. Madrid: DGMA/MOPU.
- Novo, M. (1992): «La problemática ambiental: un reto para los educadores», a UNED: *Cuestiones actuales sobre educación*. Madrid: UNED. pp. 243-263.
- PARDO, A. (1993): «La Educación Ambiental en la Comunidad Europea», *Revista de Estudios Europeos*, n. 6, pp. 49-70.
- PERKINS, J.A. (1993): «Situación de la Educación Ambiental en el mundo», a Fundación Santillana: *Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 129-134.
- SEQUEIROS, L. (1993): «Una moda necesaria: la Educación Ambiental», *Alminar*, n. 4, pp. 4-7.
- SCHMIEDER, A.A. (1977): «Naturaleza y principios generales de la Educación Ambiental: fines y objetivos», a UNESCO: *Tendencias de la Educación Ambiental*. París: UNESCO, pp. 25-38.
- SINGH, R.R. (1992): «Cambiar la educación en un mundo que cambia», *Perspectivas*, vol. XXII, n. 1 (81), pp. 7-16.
- TANNER, R.T. (1984): «Trayectoria de la Educación Ambiental», a Hungerford, H.R i Peyton, R.B.: *Cómo construir un programa de Educación Ambiental*. Madrid: UNESCO/PNUMA, (Ed. Los Libros de la Catarata) pp. 3-5.
- TERRADAS, J. (1988): «Presente y futuro de la Educación Ambiental», *Educación Ambiental*, n. 5, pp. 38-41.

Paraules clau

Educació ambiental

Sistema educatiu

Política educativa

Reforma educativa

Curriculum

La búsqueda de alternativas a las relaciones que se establecen entre la educación y el medio ambiente presenta la educación ambiental como una respuesta urgente y necesaria para superar sus respectivas crisis. En primer término, trasladando al presente el legado histórico de utopías pedagógicas en las que se expresó el sentimiento humano de reencontrarse con la Naturaleza; en segundo lugar, aceptando el desafío colectivo de situar la reflexión y la praxis educativas en la solución de los problemas ambientales.

No obstante, el sentido genérico de estos objetivos está determinando que la educación ambiental presente un trayecto de claroscuros, que induce a analizar con vocación crítica las posibilidades y los límites de sus propuestas y realizaciones. En este sentido, el artículo aporta lecturas de síntesis (expectativas y resultados) sobre el panorama mundial, europeo y español. La Reforma Educativa y el tratamiento de la educación ambiental en España introducen los argumentos finales, con una referencia explícita a la ambientalización del currículum «a través» del discurso de la transversalidad.

La recherche d'alternatives aux relations qui s'établissent entre l'éducation et l'environnement présente l'éducation environnementale comme une réponse urgente et nécessaire pour surmonter la crise de l'une et l'autre. En premier lieu, en transférant au présent le legs historique des utopies pédagogiques où fut exprimé le sentiment humain de retrouver la Nature; en second lieu, en acceptant le défi collectif de conduire la réflexion et la praxis éducatives vers la solution des problèmes environnementaux. Cela dit, le sens générique de ces objectifs fait que l'éducation environnementale a un parcours tout en clair-obscur, conduisant à analyser d'un point de vue critique les possibilités et les limites de ses propositions et réalisations. L'article propose ainsi des lectures de synthèse (attentes contre résultats) sur le panorama mondial, européen et espagnol.

La réforme de l'enseignement et le traitement de l'éducation environnementale en Espagne introduisent les arguments finaux, avec une référence explicite à l'adaptation du curriculum «à travers» le discours de la transversalité.

The search for alternatives to the established relations between education and the environment presents Environmental Education as an urgent and necessary means of overcoming their respective crises. First, by transferring to the present the historical legacy of educational utopias in which the human feeling of rediscovering Nature was expressed; second, by accepting the collective challenge to bring educational reflection and praxis into the solution of environmental problems.

All the same, the generic nature of these goals is guiding Environmental Education along a path of chiaroscuro which leads to a critical analysis of the possibilities and limits of its proposals and implementations. Along these lines, the article provides readings of synthesis (expectations versus results) on the world, European and Spanish scene.

The Educational Reform and the treatment of Environmental Education in Spain provide an introduction to the final arguments, with explicit reference to the environmentalization of the curriculum «through» the discourse of transversality.